

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA
BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SÖZ VARLIĞINI
GELİŞTİRME DENEYİMLERİ: KAYSERİ ÖRNEĞİ**

**Hazırlayan
Abbas Doğukan ÇELİK**

Yüksek Lisans Tezi

**Kasım 2022
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA
BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SÖZ VARLIĞINI
GELİŞTİRME DENEYİMLERİ: KAYSERİ ÖRNEĞİ**

**Hazırlayan
Abbas Doğukan ÇELİK**

**Danışman
Prof. Dr. Kudret ALTUN**

**Kasım 2022
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Abbas Doğukan ÇELİK

İmza

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Türkçe öğretmenlerinin söz varlığını geliştirme deneyimleri: Kayseri örneği adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan
Abbas Doğukan ÇELİK

Danışman
Prof. Dr. Kudret ALTUN

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Abbas Doğukan Çelik'in hazırladığı **Türkçe Öğretmenlerinin Söz Varlığını Geliştirme Deneyimleri: Kayseri örneği** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Ana Bilim Dalı, ... Bilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir. (Transkriptte görünen Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı yazılmalıdır.)

Jüri Başkanı	Unvan Ad SOYADI	
Jüri Üyesi (Danışman)	Unvan Ad SOYADI	
Jüri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	
Jüri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	
Jüri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ... / ... / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ... / ... / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin ARAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca zengin akademik kaynaklara eriştim. Buna aracılık eden ve bize bu imkânı sağlayan Erciyes Üniversitesine çok teşekkür ederim.

Öğrencilik yaşamım boyunca öğretmenlerimin, üniversite hocalarımın üzerimdeki haklarını ödeyemem. Beni bu günlere getiren öğretmenlerime, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde emeği olan üniversitedeki hocalarıma bütün kalbimle teşekkür ederim. Her bir eğitim büyüğüm, beni eşsiz katkıları ile besledi ve donattı. Ancak yollarımızın lisans eğitimimde kesiştiği ve o günden bu yana öğrencisi olmaktan onur ve gurur duyduğum, danışmanlığımı üstlenen Prof. Dr. Kudret ALTUN'a ayrıca teşekkür etmek isterim. Zaman ve mekândan bağımsız olarak sevgisini, desteklerini, yardımlarını, emeklerini her daim benden esirgemeyen, bana inanıp güvenen, yolumu aydınlatan, gönül ve ilim pınarlarından nasiplenme şansına eriştiğim, Türk ve Türkçe sevgisini ilmek ilmek kalbime ve zihnime işleyen, candan öte hocama, kıymetli Bilge'me sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Türkçe eğitiminde seçkin ve özgün çalışmalarıyla adından söz ettiren Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR hocama ne kadar teşekkür etsem azdır. Değerli hocamın akademik yazma ve sözcük öğretimi derslerinin akademik gelişimimde çok büyük katkıları oldu. Bilgi birikimlerini, kıymetli görüşlerini paylaştı, desteklerini esirgemedi. Bunların yanı sıra tez sürecinde zorlandığım yerlerde bana ışık oldu. Bütün bunlardan ötürü hocama minnettarım.

Çalışmadan elde ettiğimiz nitel verileri kod, kategori ve temalara ayırırken ve çözümlerken her bir aşamada yardımlarını gördüğüm, değerli zamanlarını ayıran Dr. Müjgan BEKDAŞ hocama çok teşekkür ederim.

Üniversitemizin müstesna bilim insanlarından Prof. Dr. Oktay BEKTAŞ, çalışmamızın özellikle yöntemini belirlemede yardımlarını gösterdi, yüksek lisans tez dönemim boyunca desteklerini esirgemedi, hiçbir sorumu yanıtızsız bırakmadı. Bundan dolayı kıymetli hocamıza teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca çalışmamda verilerin toplanması sırasında emeği geçen, kıymetli vakitlerini ayırıp sorulara içtenlikle yanıt veren çalışma grubundaki bütün Türkçe öğretmenlerine, bu süreci kolaylaştıran okul idarecilerine, üniversitemize ve Millî Eğitim Bakanlığımıza ayrı ayrı teşekkürlerimi sunuyorum.

Yalnızca eğitim öğretim yaşamımda değil her zaman bana destek olan, hayatımın şansı, en kıymetli hazinem aileme sonsuz şükranlarımı sunarım. Bir diğer teşekkürü de sevgili eşime borçluyum. Hayatımın anlamı, bu süreçte bıkmadan, usanmadan her an yanımda olup beni teşvik etti, yalnız bırakmadı.

Ukuş körki til ol bu til körki söz

Kişi körki yüz ol bu yüz körki köz

Tili birle yalñuk sözi sözlenür

Sözi yakşı bolsa yüzi suvlanur

Aklın süsü dil, dilin süsü sözdür

İnsan süsü yüz, yüzin süsü gözdür.

İnsan sözünü dili ile söyler,

Sözü iyi olursa yüzü parlar.

Balasagunlu Yusuf Has Hâcib
Türk'e ve Türkçeye gönül verenlere...

Abbas Doğukan ÇELİK

Kasım 2022, KAYSERİ

ÖZ

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME DENEYİMLERİ: KAYSERİ ÖRNEĞİ

Abbas Doğukan ÇELİK

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Kasım, 2022
Danışman: Prof. Dr. Kudret ALTUN**

Etkili, kaliteli iletişim kurmak, kişilerin sahip oldukları söz varlığı birikimleriyle doğrudan ilişkilidir. Kişilerin söz varlığı gelişimi, okullarda sistemli bir şekilde yürütülür. Bu gelişimi yürütme görevi ise büyük ölçüde Türkçe öğretmenlerindir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin kendilerinin ve öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirme sürecindeki deneyimlerini bütüncül olarak gözden geçirmek önemlidir. Bu amaçla resmî eğitim kurumlarında çalışan otuz iki Türkçe öğretmeninden veri toplanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yönteminin deseni olgubilim kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde kartopu örneklemesinden yararlanılmıştır. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların söz varlığını geliştirme deneyimleri 16 soruyla derinlemesine incelenmiştir. Veriler içerik ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Çalışmanın ana bulguları şunlardır: Katılımcılar, söz varlığı zenginliğinin bireyi çok yönlü geliştirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, söz varlığı geliştirmek açısından Türkçe ders kitaplarını yetersiz bulmaktadırlar. Katılımcılar, sözlük kullanımına önem vermektedirler. Katılımcıların çoğunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan söz varlığı kazanımlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Katılımcıların yarısı, öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için yüz yüze eğitimde yaptıkları çalışmaları, uzaktan eğitime uyarlamıştır. Özellikle salgın süreciyle birlikte öğrencilerin derslere olan ilgilerinin ciddi manada azaldığını, söz varlıklarının dolayısıyla iletişim kurma becerilerinin zayıfladığını bildirmişlerdir. Çalışmada sözcük öğretimi etkinliklerine yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: iletişim, okuma, söz varlığı, sözcük öğretimi, Türkçe öğretmenleri

ABSTRACT
TURKISH TEACHERS' EXPERIENCES OF THE DEVELOPING
VOCABULARY: KAYSERİ EXAMPLE

Abbas Doğukan ÇELİK

Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master's Thesis, November, 2022
Supervisor: Prof. Dr. Kudret ALTUN

Establishing effective, high-quality communication is directly related to the accumulation of vocabulary people have. The development of people's vocabulary is carried out systematically in schools. The task of carrying out this development is largely the responsibility of Turkish teachers. In this context, it is important to review the experiences of Turkish teachers themselves and their students in the process of developing their vocabulary in holistic manner. For this purpose, data were collected from thirty-two Turkish teachers working in official educational institutions. The design of the qualitative research method, phenomenology, was used in the study. Snowball sampling was used to determine the participants. Semi-structured interviews were conducted with the participants. The experiences of the participants in developing their vocabulary were examined in depth with 16 questions. The data were analyzed through content and descriptive analysis. The main findings of the study are as follows: The participants stated that richness of vocabulary improves the individual in many ways. Participants, find Turkish textbooks insufficient in terms of improving vocabulary. Participants attach importance to the use of dictionaries. It was observed that most of the participants didn't have sufficient information about the vocabulary gains included in the Turkish Course Curriculum (2019). Half of the participants adapted the studies they did in face-to-face education to distance education to improve their students' verbal assets. They reported that, especially with the epidemic process, the students' interest in the lessons decreased significantly, and their vocabulary, therefore, their communication skills weakened. In the study, vocabulary teaching activities were given.

Keywords: communication, reading, Turkish teachers, vocabulary, word teaching

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK	ii
KABUL VE ONAY	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I	
Giriş	1
1.1. Problem Durumu	10
1.2. Araştırmanın Önemi	11
1.3. Araştırmanın Amacı	12
1.4. Sayıtlılar	12
1.5. Sınırlılıklar.....	12
BÖLÜM II	
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	13
2.1. Söz Varlığı ve Öğeleri	13
2.1.1. Sözcük.....	15
2.1.2. Deyimler	16
2.1.3. Atasözleri	18
2.1.4. İkilemeler	21
2.1.5. Kalıp (ilişki) sözleri	22
2.1.6. Kalıplaşmış sözler.....	22
2.1.7. Terimler	23
2.1.8. Yabancı sözcükler.....	24
2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Söz Varlığı.....	24
2.3. Sözcük Öğretimi.....	33
2.4. Türkçe Öğretmeninin Sorumlulukları	37
2.5. Türkçe Ders Kitabı	38
2.6. Temel Dil Becerileri ve Söz Varlığı.....	39
2.7. İlgili Araştırmalar	40

BÖLÜM III

Yöntem	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu.....	45
3.3. Veri Toplama Aracı.....	50
3.4. Veri Toplama Süreci	51
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	52

BÖLÜM IV

Bulgular	57
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	85
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	93
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	98
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	102
4.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	108
4.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	116
4.13. On üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	122
4.14. On dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	127
4.15. On beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	128
4.16. On altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	132
4.17. On yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	134
4.18. On sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	136

BÖLÜM V

Tartışma, Sonuç ve Öneriler	152
5.1. Tartışma ve Sonuç	152
5.2. Öneriler.....	183
KAYNAKÇA	188
EKLER	198
EK 1: Görüşme Formunda Yer Alan Sorular	198

EK 2: Görüşme Formu Taslağına Yönelik Türkçe Eğitimi Uzmanının Dönütleri	200
EK 3: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	202
EK 4: Millî Eğitim Bakanlığı Onay Bildirimi	203
EK 5: ERÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Adı Değişikliği Onay Bildirimi	204
EK 6: Öğrencilerin Kelime Defteri	205
EK 7: Öğrencilerin Kelime Defteri	206
EK 8: Öğrencilerin Çizimleri	207
EK 9: Öğrencilerin Çizimleri	208
EK 10: Telefonda Dergi Okuyan Katılımcı	209
EK 11: Zenginleştirilmiş Sınıf Kitaplığı	210
EK 12: Zenginleştirilmiş Sınıf Kitaplığı	211
EK 13: Proje Görseli	212
EK 14: TÜBİTAK Projesine İlişkin Detaylar	213
EK 15: Türkçesini Yeğlerim Projesine Ait Görsel	214
EK 16: Sözcük Öğretimi Etkinlikleri	215
ÖZ GEÇMİŞ	263

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. TDÖP'teki Söz Varlığına Yönelik Dinleme/İzleme Kazanımları (Ortaokul Kademesi)	25
Tablo 2. TDÖP'teki Söz Varlığına Yönelik Konuşma Kazanımları (Ortaokul Kademesi)	26
Tablo 3. TDÖP'teki Söz Varlığına Yönelik Okuma Kazanımları (Ortaokul Kademesi)	28
Tablo 4. TDÖP'teki Söz Varlığına Yönelik Yazma Kazanımları (Ortaokul Kademesi)	30
Tablo 5. Araştırma Grubuna Ait Demografik Bilgiler.....	47
Tablo 6. Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri:	54
Tablo 7. Katılımcıların Söz Varlığı Olgusunun Önemine İlişkin Görüş ve Düşünceleri	57
Tablo 8. Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirmek Açısından Millî Eğitim Bakanlığınca Dağıtılan Türkçe Ders Kitaplarının Yeterliliğine Yönelik Görüşleri ..	62
Tablo 9. Katılımcıların Öğrencilerinin Söz Varlıklarını Geliştirmek İçin Yaptıkları Uygulamalar ve Kendilerinin Tasarladıkları Etkinlikler.....	66
Tablo 10. “Sözlük Kullanma Sıklığınız Ne Düzeydedir? Sorusuna İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	70
Tablo 11. Katılımcılar “Sözlük Kullanma Çalışmalarını Nasıl Yürütmektedirler?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	74
Tablo 12. Katılımcıların Öğretmiş Oldukları Söz Varlığı Öğelerini Kalıcı Hâle Getirmek İçin Yaptıkları Çalışmalar	80
Tablo 13. Katılımcıların Türkçe Öğretim Programı (2019)'nda Yer Alan Söz Varlığı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri	85
Tablo 14. Katılımcıların “Türkçe Öğretim Programı'ndaki (2019) Söz Varlığı Kazanımlarının Ne Kadarını İşlemektedirler?” Sorusuna İlişkin Bulgular	93
Tablo 15. Katılımcıların Salgın Döneminde Söz Varlıklarını Geliştirmek İçin Yaptıkları Çalışmalar	98
Tablo 16. Katılımcıların Öğrencilerinin Söz Varlıklarını Geliştirmek İçin Yaptıkları Çalışmaları Uzaktan Eğitim Sürecine Uyarlayabilme Durumları.....	102
Tablo 17. Katılımcıların Öğrencilerinin Söz Varlıkları Geliştirme Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Kaynağına İlişkin Görüşler	108

Tablo 18. Katılımcıların Kişisel Söz Varlıklarını Geliştirme Sürecinde Etkili Olan Alışkanlıkları, Deneyimleri.....	116
Tablo 19. Katılımcıların Günlük veya Haftalık Kitap Okumaya Ayırdıkları Zaman	122
Tablo 20. Katılımcıların “Takip Ettiğiniz Dergiler Nelerdir” Sorusuna İlişkin Bulgular	127
Tablo 21. Dergi Takip Ettiğini Bildiren Katılımcıların Takip Ettikleri Dergilerin Dağılımı	129
Tablo 22. Katılımcıların “Kütüphane Üyeliğiniz Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Yanıtları	132
Tablo 23. Katılımcıların “Ne Sıklıkla Kütüphaneye Gitmektedir?” Sorusuna İlişkin Yanıtları.....	134
Tablo 24. Katılımcıların “Bütçenizin Sınırları İçerisinde Ayda Kaç Kitap Alıyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Yanıtları	136

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. LGS Türkçe Dersi Net Ortalamaları	7
Şekil 2. Söz Varlığının Boyutları	15
Şekil 3. Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı.....	48
Şekil 4. Çalışma Grubunun Eğitim Durumu	48
Şekil 5. Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümler.....	49
Şekil 6. Katılımcıların Kıdemlerinin Dağılımı	49
Şekil 7. Katılımcıların Mezun Oldukları Üniversiteler.....	50
Şekil 8. Dergi Takip Edilme Dağılımı	128
Şekil 9. Kütüphane Üyeliği Dağılımı.....	133
Şekil 10. Takip Edilen Dergilerin Türleri	175

KISALTMALAR

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

ERÜ: Erciyes Üniversitesi

LGS: Liselere Geçiş Sınavı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖSYM: Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TÖP: Türkçe Öğretim Programı

vb.: ve benzeri

BÖLÜM I

Giriş

İletişim sürecinde dil becerilerinin etkin kullanımı, kişilerin söz varlığı birikimine bağlıdır. Bilinmektedir ki dil, kişilerin iletişim kurabilmelerinin ve etkileşimde bulanabilmelerinin temel vasıtasıdır. Altun'un (2012) belirttiği üzere kişiler, herhangi bir gerçeği ifade etmek, toplumsal etkileşimde bulunmak, düşüncelerini, duygularını, fikirlerini anlatmak ve farklı dünyalarla tanışmak için dile ihtiyaç duyarlar. Bu bakımdan kişilerin; dile hâkim olmalarını sağlamak, sağlıklı ve etkili iletişim kurmalarını desteklemek, bir ana dil dersi olan Türkçenin de esas ereğidir. Bu amaç, Türkçe öğretiminin yönünü belirlemekte olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2019'da yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8.sınıflar)'na yansımıştır. Nitekim TDÖP'ün özel amaçları arasında kişilerin dil becerilerini geliştirmek, etkili iletişim kurmalarını sağlamak ve söz varlıklarını zenginleştirmek yer almaktadır (MEB, 2019). Benzer biçimde Yalçın (2018); Türkçenin eğitim ve öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması gereken birincil ilkenin, kişilerin iletişim becerilerini geliştirmek ve bu becerileri kullanmada yetkinleşmek olduğunun altını çizmiştir. Tüm bu amaçlara ulaşmanın anahtarı ise geniş söz varlığı birikimine sahip olmaktan geçmektedir. Çünkü insanlar iletişim ihtiyaçlarını genellikle sözcükler aracılığıyla karşılar. Öyle ki söz dağarcığı yetersiz bireylerin iletişim kurmada ciddi manada güçlük çekmeleri, anlatılarının karmaşıklaşması kaçınılmazdır. Dolayısıyla söz varlığının kıt olması, iletişim becerilerini ve süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Şöyle ki iletişimin karşılıklı olduğu gerçeğinden hareketle, taraflardan birinin veya ikisinin söz varlığı yetersiz olursa iletişimde kopukluklar oluşur ve yanlış anlaşılmalara meydana gelir. Bundan dolayı sözcükleri tanımak, doğru anlamak ve kullanmak oldukça önemlidir. Çünkü bireyler sözcükler sayesinde anlar ve anlatırlar (Karatay, 2020; Özbay vd., 2011). Diğer bir deyişle insanlar sözcüklerle anlaşılırlar. Sözcükler, söz varlığının yapı taşıdır (Karadağ, 2019a). Söz varlığı geliştikçe bireylerin anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) becerileri gelişmektedir. Bireyler, öğrendikleri sözcük

sayısı arttıkça (Özbay ve Melanlıoğlu, 2013) ana dillerini etkili bir biçimde kullanırlar. Başka bir ifadeyle, dili en güzel ve en iyi kullanmada, tam ve etkili iletişim kurmanın temelinde söz varlığı yatar. Nitekim, Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında birçok uzman, temel dil becerilerindeki yetkinlikleri söz varlığı gelişmişliğine bağlamaktadır. Söz gelişi; bireylerin anlatım gücünü geliştirmeleri, dili mahirce kullanmaları, iletişimi açık, anlaşılır ve sağlıklı sürdürmeleri sahip olunan söz varlığına doğrudan bağlıdır (Bahar, 2017; Baş, 2010; Dilidüzgün, 2014; Duran ve Bitir, 2017; Göçen ve Okur, 2015; Karatay, 2007a; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Sever, 2015; Susar Kırmızı ve Uygur, 2012). Ayrıca Kurudayıoğlu (2005), eğitim ve iş hayatında başarıya ulaşmayı söz varlığının gelişmiş olmasına bağlayarak söz varlığı genişliğinin insana sağladığı başka bir olanağa dikkat çekmiştir. Dahası Kavcar vd.'ne (2016) göre söz dağarcığı zengin öğrenciler; sözel derslerde, sanatlarla ilgili derslerde ve etkinliklerde üstünlük sağlayabilirler, kolayca başarı elde edebilirler. Sedita (2005) da bu görüşe benzer olarak sözcük bilgisinin, okul sürecinde tüm derslerdeki akademik başarıyı büyük ölçüde etkilediğini ifade etmiştir. Söz varlığı geniş olan bireyin, insanlarla kurduğu bağ güçlenir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015), toplumda itibar kazanır. Yukarıda sözünü ettiğimiz üzere dile hâkim olmanın temelinde söz varlığı yatar. Söz varlığının zengin olması, bireyleri çeşitli yönlerden yaşama hazırlamakta ve birçok açıdan donatmaktadır. Bütün bu görüşler doğrultusunda sahip olunan söz varlığının; bireyin kişisel, sosyal ve eğitim yaşantısını derinden etkilediği söylenebilir.

Bireyin ana dil edinimi ilkin anne karnında başlar (Demir ve Yapıcı, 2007), doğal ortamında gelişir ve yaşam boyu devam eder (Tosun, 2006). Kimi araştırmacıların belirttiği üzere bebekler, anne karnında beşinci aydan itibaren sesleri fark ederler (Güneş, 2017; Yalçın, 2018). Üstelik bebekler, işitme yetisinin kazanılmasıyla mütemadiyen duydukları sözcükleri, sözcüklerin söylenişlerini, anlamlarını tanımaya başlarlar (Demirgüneş ve Gökçe, 2021; Oğuzkan vd., 2016). Böylece bireylerin söz dağarcıklarının gelişimi başlar. Aksan (2017) da insanın söz varlığı gelişiminin çok küçük yaşlarda başladığını ve bu gelişimin eğitim öğretim sürecinde ilerleyip genişlediğini dile getirmiştir. Çünkü insanlar, aile ve çevresinden sonra sözcüklerle ve dilsel ifadelerle yoğun olarak okullarda karşılaşırırlar. Ancak söz dağarcığının zenginleştirilmesi, okul dışı ortamların aksine okul çatısı altında planlı, programlı, sistemli, düzenli ve daha elverişli biçimde yürütölmektedir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Çünkü ailenin ve çevrenin amacı sözcük öğretimi yapmak değildir (Nurlu ve Arica, 2015). Kaldı ki okul dışı ortamlarda söz dağarcığının gelişimi

kendiliğinden ve üstünkörü gerçekleşir. Üstelik çocuklarda aileden ve çevreden kaynaklı hatalı dil kullanımları görülebilir (Kaplan, 2021). Bu noktada söz varlığı gelişiminin nitelikli ve sürdürülebilir olması için okul çağındaki öğrencilerin sözcüklere dair bilinçleri artırılmalıdır (Maden, 2019). Buna ek olarak Tüfekçioğlu (2020), öğrencilerin temel dil becerilerini etkin kullanmaları ve dil öğretiminin başarıyla gerçekleştirilmesi için okullarda sözcük dağarcığını zenginleştirme çalışmalarının zarureti dile getirmiştir. Çünkü öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını anlamaları ve kendilerini sözlü ve yazılı olarak düzgün, etkili bir şekilde ifade etmeleri sahip oldukları sözcük dağarcıklarıyla doğru orantılıdır. Bu yönüyle okulların kişisel söz varlığını geliştirmede, ana dilin işleyişini ve kurallarını kavratmada önemli payı bulunmaktadır. Bütün bunlar, okullarda gerçekleştirilmekte olan söz dağarcığı gelişiminin nitelikli, özenli ve titizlikle yürütülmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Türkçe; kadim kökleri bulunan, kıtadan kıtaya yayılan ve yeni sözcükler, kavramlar üretmeye ve türetmeye elverişli, oldukça zengin bir dildir. Türkçeninengin söz varlığı ise bu zenginliği yansıtan en temel ölçütlerden biridir (Aksan, 2019). Dolayısıyla öğrencilerin bu zenginlikten haberdar olmalarını sağlamak ve Türk diline hâkimiyetlerini artırmak için Türkçe derslerinde söz varlığı zenginleştirme çalışmalarının özel bir yeri vardır.

Türkçe dersi; anlama ve anlatım becerileri üzerine kurulmuş, dile ait bilinç kazandırmayı ilke edinen beceri eğitimi temelli derstir (Bahar, 2021a; Çelik, 2020). Daha önce belirttiğimiz üzere söz dağarcığı geliştirme çalışmalarının, dolayısıyla da temel dil becerilerinde yetkinleşmenin en etkili gerçekleştirildiği öğretim ortamı, ana dili dersleri başka bir deyişle Türkçe dersleridir (Oğuzkan vd., 2016). Bu hususta öğrencilerin mevcut söz dağarcıklarının zenginleşmesinde Türkçe dersinin ayrı bir yeri vardır. Çünkü söz varlığı gelişimi için en elverişli ortam, Türkçe dersleridir. Bu dersin temel amaçları arasından söz varlığıyla ilişkili öncüller TDÖP’te şöyle örneklendirilmiştir:

- “Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,

- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması amaçlanmıştır.” (MEB, 2019, s. 8)

Yukarıda verilen maddelerin söz varlığıyla ilgisi şöyle açıklanabilir: Dört temel dil alanını etkin biçimde kullanmak için kapsamlı bir söz varlığı birikimine gereksinim duyulur. Kaldı ki dil becerileri olmadan söz varlığı edinilmesi, gelişmesi olanaklı değildir. Aynı şekilde söz varlığı gelişmeden dil becerileri etkin bir biçimde kullanılamaz. Bu durum, temel dil becerileri ile söz varlığı arasında doğrudan ilişki bulunduğuna işaret etmektedir. Türkçe dersinin amacı da bu gelişimi sistemli ve bütüncül bir çerçevede öğrencilere kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe derslerinde ana dili kullanma mantığı sezdirilir (Özatalay, 2007), dört temel dil alanı bütüncül bir biçimde geliştirilir ve öğrencilerin söz dağarcıkları zenginleştirilerek (Tağa, 2016) onlara doğru, etkili iletişim (sözlü, sözsüz ve yazılı) kurma becerileri kazandırılır (Karadağ, 2001; Kardaş ve Kaya, 2020). Çünkü söz varlığı gelişkin öğrenci, mantık ve düşünce derinliğiyle oluşmuş, engin üretme ve türetme gücüne sahip olan Türkçenin zevkine ve bilincine ulaşır. Bundan dolayı Türkçe derslerinde temel dil becerileri etkinlikleriyle söz varlığı çalışmaları bir bütün hâlinde, iç içe işlenerek öğrencilerin etkin ve edilgin söz dağarcıkları geliştirilmelidir.

Bilindiği üzere okuma yoluyla bireylerin söz varlıkları gelişir. Nitelikli ve etkili bir biçimde yürütölen okuma eylemleri, bir bakıma söz varlığı geliştirme çalışmalarının ana omurgasını oluşturur. Ülper’e (2021) göre bireyler, okudukça yeni ve daha çok söz varlığı ögeleriyle karşılaşrlar. Böylece hem zihinsel becerileri gelişir hem de okumaktan zevk alırlar. Bu noktada bireylerin okuma kültürüne sahip olmaları son derece önemlidir. Nitelikli ve amaca uygun bir biçimde yürütölen Türkçe dersleri de toplumun her kesiminin okuma kültürü edinmelerine aracılık eder (Bahar, 2021b).

Türkçe dersinin temel amaçlarından biri; bireylerin akademik, sosyal ve kişisel alanda kendilerini geliştirmesine öncölük edecek söz varlığını onlara kazandırmaktır (Şimşek ve Demirel, 2020). Okul öncesi dönemde planlı, programlı öğretim faaliyeti yürütölmediğinden dil gelişimi edinim düzeyinde kalmaktadır (Kaplan, 2021). Dil öğretiminde başarıya ulaşmak, dil gelişiminde yetkinleşmek için dili edinim düzeyinde

bırakmamak mecburdur. Dil, edinim düzeyinde bırakıldığında dil gelişiminde noksanlıklar ortaya çıkmaktadır. Bu noksanlığı gidermede Türkçe dersinin önemi, oldukça büyüktür. Daha önce de bahsettiğimiz üzere bu derslerde dil gelişimi, belirli bir öğretim programına bağlı olarak ilerlemektedir. Diğer bir deyişle Türkçe dersleri; planlı, programlı ve özel dil uyarıcıları olan metinler, kitaplar aracılığıyla yürütülür. Böylelikle Türkçe derslerinde öğrencilerin dört temel dil alanı gelişir ve kişisel söz varlıkları zenginleşir (Gökçe, 2020). Yukarıda andıklarımızdan yola çıkarak kısaca ifade etmek gerekirse Türkçe derslerinde söz varlığı geliştirme çalışmalarının hayati önem taşıdığı gerçeği yadsınamaz.

İnsan, sözcüklerle ve bu sözcüklerin işaret ettiği kavramlarla düşünür. Dil ile düşüncenin birbirleriyle ilişkisi apaçıktır. Dil ve düşüncenin gelişimi ise sözcüklerin doğru bilinmesine ve doğru kullanılmasına bağlıdır. İnsanın kendisini, çevresini, kişileri, olayları tanımlaması ve anlamlandırması bildiği sözcük sayısına bağlıdır. Çünkü dilin ve düşüncelerin ifade aracı sözcüklerdir. Bir bakıma daha çok sözcük bilenler; kendilerini daha iyi ifade etmekte, yaşadıklarını, etraflarını daha iyi anlamlandırmaktadırlar. Diğer taraftan daha az sözcükle yaşayanlar, her şeyi çok basit bir şekilde algılamak ve anlatmak zorunda kalmaktadırlar. Söz dağarcığı zayıf birey, ana dilini mahirce kullanamaz. Bu birey sağlıklı iletişim kuramaz, ifade biçimleri tükenir, konuşma ve yazma eylemi kısır bir sürece kapanır. Öte yandan kişinin zihnindeki söz birikimi arttıkça kavramlar dünyası genişlemekte, ufku açılmakta, düşünceleri derinleşmekte, anlama ve anlatma becerileri gelişmektedir.

Bilinmektedir ki özellikle okuma yoluyla bireyin söz varlığı artmakta dolayısıyla düşünceleri zenginleşmektedir. Çünkü kitap okumak; bireylerin ifade etme becerilerini güçlendirir ve dil kıvraklığını artırır. Aynı zamanda kavramsal düşünürken dile ihtiyaç duyulacağı için düşünme kapasitesini genişletir. Bu yüzden iyi düşünen, eleştiren, sorgulayan, merak eden bireylerin yetişmesi ile söz varlığı arasındaki ilişki çok kuvvetlidir.

Türk dili söz varlığı açısından gerçek bir hazine iken gözlemler, Türk vatandaşlarının gündelik iletişim bağlamında nitelikli söz varlığı öğelerini kullanmadıklarını göstermektedir. Çalışmanın ortaya çıkma gereksinimlerinden biri de Türklerin okuma kültürü oluşturmaması dolayısıyla oldukça kısıtlı söz varlığıyla günlerini geçirmelerine dikkat çekmektir. Bu savımızı, çeşitli kurum ve kuruluşların Türkiye’de okuma kültürü ile ilgili yaptıkları araştırmalara dayanarak açıklığa kavuşturabiliriz.

Ekonomik İş Birliği Örgütü (OECD) tarafından hazırlanan 2015 yılı verilerinin esas alındığı rapora göre ise evlerde bulunan kitap sayıları incelendiğinde 1. sırayı 423 kitapla Lüksemburg' un, 2. sırayı 413 kitapla Macaristan'ın, 3. sırayı ise 346 kitapla Almanya'nın aldığı görülmektedir. Türkiye ise en üst sosyoekonomik düzeye sahip evlerde bulunan 179 kitapla sondan ikinci sırayı almıştır. Son sırada ise 172 kitapla Hırvatistan bulunmaktadır (Anonim, 2018).

Demokrasi ve Eğitim Stratejik Araştırmalar Merkezi (DESAM) (2019) tarafından hazırlanan bir AR-GE raporuna göre AB ülkelerinde %21 olan okuma oranı, Türkiye'de %0,01 olarak görülmektedir. Raporda atıfta bulunulan UNESCO dünyadaki okuma alışkanlıkları raporuna göre Türkiye, kitap okuma oranında 86. sırada, çeşitli Afrika ülkeleriyle yer almaktadır. Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011) tarafından hazırlanan Türkiye 'Okuma Kültürü Haritası' ulusal düzeyde en kapsamlı ve geçerli verileri ortaya koymaktadır. 'Okuma Haritası'na göre Türkiye'nin %32,9'u hiç kitap okumamakta ve Türkler yılda ortalama 7,2 kitap okunmaktadır.

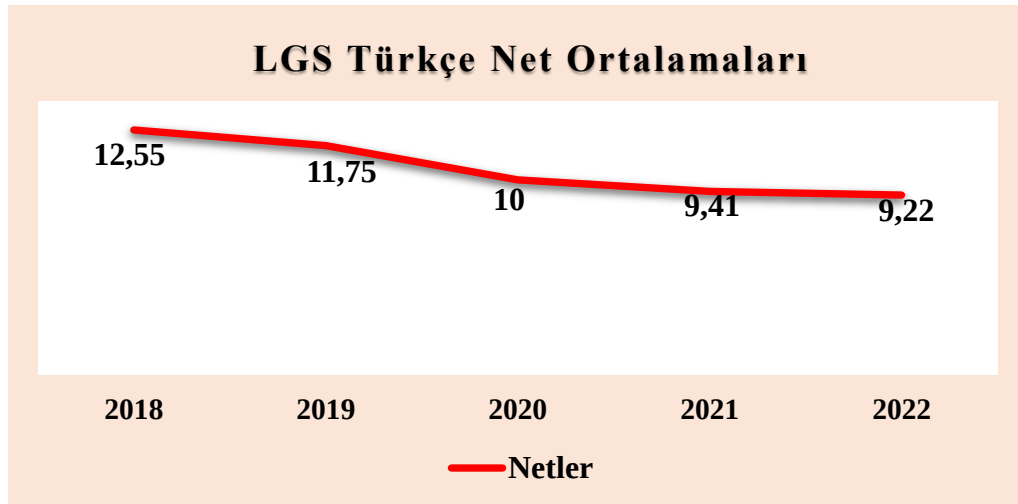
Yukarıda belirttiğimiz çalışmalara benzer birçok araştırma yapılmaktadır. Araştırmalardan çıkan sonuçlar, ülkemizde okuma kültürünün yerleşmediğini göstermektedir. Nitekim Bahar (2021b), okuma kültürü üzerine yapmış olduğu geniş kapsamlı çalışmasında, birçok araştırma sonucundan yola çıkarak ülkemizde okuma kültürünün ne yazık ki istenilen düzeyde olmadığını dile getirmiştir. Öğrenciler özelinde düşünürsek söz dağarcığı zayıf olan öğrencilerin birçok açıdan sorun yaşamaları kaçınılmazdır. Çünkü okumaya önem vermeyen öğrencilerin söz varlıklarının gelişmeyeceği gerçeği yadsınamazdır. Bu olumsuz durum, birçok yerde karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte her geçen gün okumaya ve kitaplara olan ilginin artmasına karşın hâlâ ulusumuzda tam anlamıyla okuma kültürünün oluşmadığını görmekteyiz. Bunların haricinde gelişmişlik ile eğitim arasında doğru orantı vardır. Nitekim Altunbay ve Üstten'e (2020) göre okuma kültürü, bir ülkenin eğitim ve gelişmişlik düzeyi hakkında ipucu vermektedir. Günümüzde gelişmiş olarak nitelendirdiğimiz ülkelerde hem okuryazarlık oranı oldukça yüksek hem de okuma kültürü gerçek anlamda oturmuş olduğu düşünülmektedir. Ülkeler, vatandaşlarının kitap okuma kültürünü geliştirmek için çaba sarf etmektedir. Gelişmiş ülkelerde yaşayan vatandaşlar, özellikle iyi eğitim almış bireyler; toplu taşımada, uçakta, kısacası her yerde sürekli okumaktadırlar. Okumayı bilinçli bir eylem olarak görmekte, kitap okumaya değer vermekte bir bakıma kitaplarla yaşamaktadırlar. Avrupa ve Asya ülkelerinin siyasal ve ekonomi alanları başta olmak üzere birçok

alandaki başarılı olmaları tesadüf değildir. Çünkü gelişmiş ülkelerde yatırımlardan en büyük payı eğitim alır, eğitime yapılan yatırım da geleceğe yapılan en büyük yatırımdır. Söz gelimi gelişmiş ülkelerle aynı kulvarda boy göstermek için okuma kültürü geliştirme çalışmalarına büyük önem verilmelidir (Bahar, 2021b).

Okuma alışkanlığının zayıf olmasının ve okuma kültürümüzün yerleşmemesinin yarattığı olumsuz sonuçlar, uluslararası yarışmalarda da karşımıza çıkmaktadır. Nitekim PISA (2018) sonuçlarına göre katılımcı ülkeler arasında okuma-anlama becerileri alanındaki Türkiye maalesef son sıralarda yer almaktadır.¹ Son yıllarda bilindiği üzere ÖSYM ve MEB'in sınavlarında Türkçe bölümünde sınava giren adaylara; okuduklarına anlamaya, anladıklarını yorumlamaya, yorumladıklarından çıkarımlar yapmaya ve sonuca ulaşmaya yönelik sorular sorulmaktadır. Bu tarz sorularda doğru yanıtı ulaşmanın anahtarı, okuduğunu anlamadan geçmektedir. Okuduğunu anlamak, zihindeki geniş ve zengin söz birikiminden etkin bir şekilde yararlanmaya bağlıdır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorular yalnızca sınavdaki Türkçe bölümünü değil, diğer bütün alanlardaki başarıyı etkilemektedir. Zira soruları doğru anlamak ve doğru sonuca ulaşmak, okuduğunu anlamaya bağlıdır. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı LGS'deki son beş yıla ait şu grafik, öğrencilerin okuduklarını anlama konusundaki eksikliklerini yansıtmaktadır:

Şekil 1

LGS Türkçe Dersi Net Ortalamaları



Not. Grafik 01.07.2022 tarihinde güncellenmiştir.

¹ Ayrıntılı bilgi için bakınız:

https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf

Şekil 1’de görüldüğü üzere Türkçe netleri her yıl düşüş göstermiştir. Bu durum böyle giderse 2023’te yapılacak olan Liselere Geçiş Sınavı’nda (LGS) Türkçe netlerinin daha da düşeceği çıkarımında bulunabiliriz. Söz varlığının zayıf ve kıt olması, yalnızca okuma becerisinde değil aynı zamanda yazma becerisinin sergilenmesinde karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Türkben (2018), öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlıklarının tespiti üzerine yapılan çalışmaları derlemiştir. Araştırmacı, yirmi bir çalışmayı incelemiş ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığı öğelerinin yetersiz olduğunu bildirmiştir. Bir anlamda söz birikimleri kısıtlı ve zayıf olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında sürekli tekrara düştükleri söylenebilir.

Söz dağarcığının zayıf olması, konuşma becerisini olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Örneğin Kalfa (2019), çalışmasında üniversite 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin konuşma dilindeki üretici söz varlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören toplam 119 öğrenci çalışmaya alınmıştır. Öğrencilere üçer dakika süre verilmiş, istedikleri konuda konuşmaları söylenmiştir. Konuşmalar kayıt altına alındıktan sonra araştırmacı tarafından ses kayıtları çözümlenmiş ve dijital ortama aktarılmıştır. Öğrencilerin toplamda 30818 sözcük kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin farklı sözcük kullanımlarının sayısı ise 2849’dur. Öğrencilerin sözlü anlatımlarında atasözüne rastlanmamış bununla birlikte öğrencilerin yirmi deyim kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları ikilemelerin sayısı ise yetmiş ikidir. Araştırmacı, öğrencilerin sözlü anlatımdaki söz varlığı unsurlarının yetersiz olduğu değerlendirmesinde bulunmuştur.

Yıldız (2016), üniversite 1.sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda yirmi üniversite öğrencisine hazırlıklı konuşma yaptırmıştır. Konuşmada herhangi bir süre sınırlamasına gidilmemiştir. Öğrencilerin konuşmalarında kullandıkları toplam sözcük sayısı 2501’dir. Kalfa’nın (2019) araştırmasında öğrencilerin atasözü kullanmadıklarını ifade etmiştik. Bu çalışmada da öğrenciler atasözü kullanmamışlardır. Buna ek olarak öğrenciler, ikileme ve özdeyişleri de çok az sayıda kullanmışlardır. Türkçenin engin söz varlığı öğelerinin öğrenciler tarafından hiç kullanılmaması veya az kullanılması söz varlığımız açısından sorun oluşturmaktadır.

Yıldız ve Deveci (2021), öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarını bütünsel olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarındaki söz varlığı unsurları da araştırma kapsamına alınmıştır. Bu bağlamda sekizinci sınıftan yirmi öğrenciye hazırlıksız konuşma yaptırılmıştır. Öğrencilerin konuşmalarından elde edilen verilere göre toplamda 2378 sözcük kullanıldığı saptanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları farklı sözcüklerin sayısı da 1095'tir. Araştırmacılar, öğrencilerin konuşurken sözcük bulmakta zorluk çektiklerini, sıklıkla sözcük ve cümle tekrarına düştüklerini belirlemişlerdir. Araştırmacılara göre öğrenciler, yeterli söz varlığına sahip değildirler. Tüm bu anlattıklarımız; söz varlığı zenginliğinin temel dil becerilerini etkin, verimli, sağlıklı ve ileri bir yeterlikte kullanmanın öncüsü olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın ortaya çıkma gereksinimlerinden bir diğeri, söz varlığı çalışmalarında işin mutfağında olan öğretmenlerle yeterince çalışma yapılmadığının anlaşılmasıdır. Örneğin söz varlığı olgusuna yönelik lisansüstü tezleri inceleyen bir çalışma Türkben'e (2018) aittir. Araştırmacı çalışmada ulaştığı bulgulardan hareketle söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaların öğrencilere ve ders kitapları üzerine yoğunlaştığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı, söz varlığı çalışmalarındaki eğilimin yazılı anlatımdaki söz varlığı unsurlarını saptamaya yönelik olduğunu vurgulamıştır. Yine de sözlü anlatımdaki söz varlığı üzerine çalışmalar az da olsa bulunmaktadır (örn.: Bayburtlu, 2019; Dağ, 2017; Kalfa, 2019; Obuz, 2012; Yıldız, 2016; Yıldız ve Deveci 2021). Ancak bu çalışmalar ortaokul öğrencilerine ve öğretmen adaylarına yöneliktir. Yukarıda saydığımız çalışmalara ek olarak alanyazın taraması yapıldığında içeriğini Türkçe öğretmenlerinin oluşturduğu lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (örn.: Aldıç, 2016; Alver, 2015; Ay, 2019; Başbayrak, 2021; Bayramoğlu, 2019; Bektaş, 2009; Çelik, 2011; Çoban, 2020; Demir, 2014; Demir, 2017; Deniz, 2017; Doğan, 2018; Doğu, 2010; Erdoğan, 2019; Erkinay, 2010; Eroğlu, 2013; Gülper, 2004; İtmeç, 2008; Kaya, 2019; Kayadibi, 2016; Kayman, 1997; Kılıç, 2002; Kurga, 2021; Özen, 2020; Saylan, 2019; Şahinci, 2011; Şener, 2019; Şimşek, 2019; Tosun, 2014; Tunçbilek, 2011; Uğur, 2014; Yurtseven, 2011). Bu çalışmalar incelendiğinde söz varlığına yönelik herhangi bir tez çalışmasının olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte salgın sürecinde, uzaktan eğitimde Türkçe derslerinin işlenişini hedef alan çalışmalar mevcuttur (Bayburtlu, 2020; Canatar ve Balcı, 2021; Geçgel vd., 2020; Günaydın, 2021; Kavan ve Adıgüzel, 2021; Özgül vd., 2020; Sarıçam vd., 2020).

Günaydın (2021) uzaktan eğitimle Türkçe öğretimine odaklanan çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu dile getirmiştir. Bu çalışmalarda, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine ve uzaktan eğitimdeki ders içi uygulamalarının tespitine odaklanılmıştır. Uzaktan eğitimde Türkçe derslerinin nasıl yürütüldüğü, derslerde neler yapıldığı, karşılaşılan güçlükler vb. birçok konu ele alınmıştır. Ancak görüşme soruları irdelendiğinde uzaktan eğitim ve öğretimde, söz varlığı gelişimine yönelik neler yapıldığına odaklanan soruların yer almadığı görülmüştür.

Söz varlığı dil becerilerinin gelişimi ve devamlılığı için tıpkı bir kalp görevi üstlenmektedir. Bununla birlikte deyim yerindeyse bir yapıştırıcı gibi bu becerileri bir arada tutup birlikte işlemlerini sağlayan âdeta çimento görevi üstlenen söz varlığının, bu görüşmelerde ele alınmamış olması, önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bilinmektedir ki dil eğitiminin ana amacı; anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek ve bu becerilerin etkili kullanımını sağlamaktır. Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin söz varlığı geliştirme deneyimlerini incelemek ve süreç içinde kendilerinin ve öğrencilerinin söz varlığı gelişimlerini sağlamak için neler yaptıklarını betimlemek, büyük önem taşımaktadır. Bütün bu gerekçelerden yola çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin söz varlığı geliştirme sürecindeki yaşantılarını, deneyimlerini, bilgi ve birikimlerini, bütüncül bir biçimde gözden geçirmek, görüş ve uygulamalarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Alanyazın taranılarak ulaşılan bilgiler doğrultusunda ve yukarıda ifade edilen eksiklerden yola çıkılarak gerçekleştirilen çalışmanın problem durumu şu şekildedir: Türkçe derslerinin ana omurgasını oluşturan söz varlığı kavramına yönelik çalışmalarda Türkçe öğretmenlerinin söz varlığını geliştirme deneyimlerine odaklanan çalışmaların göz ardı edildiği görülmüştür. Bu problem doğrultusunda çalışmadaki alt problemler aşağıda şöyle verilmiştir:

- 1) Katılımcıların söz varlığı olgusunun önemine ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?
- 2) Katılımcılar Millî Eğitim Bakanlığınca dağıtılan Türkçe ders kitaplarını söz varlığını geliştirmek açısından yeterli bulmaktalar mı?
- 3) Katılımcılar, öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için ne tür uygulamalar yapmaktadırlar? Katılımcıların kendi yaptıkları, tasarladıkları etkinlikler var mıdır?

- 4) Katılımcıların sözlük kullanma sıklıkları ne düzeydedir?
- 5) Katılımcılar derslerinde sözlük kullanma çalışmalarını nasıl yürütmektedirler?
- 6) Katılımcıların öğretmiş oldukları söz varlığı öğelerini kalıcı hâle getirmek için nasıl çalışmalar yapmaktadırlar?
- 7) Katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda yer alan söz varlığı kazanımlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
- 8) Katılımcılar Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda yer alan söz varlığı kazanımlarının ne kadarını işlemektedirler?
- 9) Katılımcılar salgın döneminde kişisel söz varlıklarını geliştirmek için neler yapmışlardır?
- 10) Katılımcılar öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için yapmış oldukları çalışmaları uzaktan eğitim sürecine uyarlayabildiler mi?
- 11) Katılımcılar öğrencilerin söz varlıklarını geliştirme sürecinde ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadırlar? Karşılaşmış oldukları güçlüklerin kaynağına ilişkin görüşleri nasıldır?
- 12) Katılımcıların kişisel söz varlıklarını geliştirme süreçlerinde hangi alışkanlıkları, deneyimleri etkili olmuştur?
- 13) Katılımcılar kitap okumaya günlük veya haftalık ne kadar süre ayırmaktadırlar?
- 14) Katılımcıların takip ettikleri dergiler var mıdır?
- 15) Dergi takip eden katılımcılar hangi dergileri takip etmektedirler?
- 16) Katılımcıların kütüphane üyelikleri var mıdır?
- 17) Kütüphane üyeliği bulunan katılımcılar ne sıklıklar kütüphaneye gitmektedirler?
- 18) Katılımcılar bütçelerinin sınırları dahilinde ayda kaç kitap almaktadırlar?

1.2. Araştırmanın Önemi

Söz varlığının bu denli önemi, onu ele alınması gereken bir araştırma konusu hâline getirmiştir. Kişisel söz varlığı geliştirme sürecinde büyük bir görev üstlenen Türkçe öğretmenlerinin hem kendi hem de öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirme deneyimlerini, yaşantılarını, uygulamalarını, etkinliklerini bütüncül bir biçimde ortaya koyması açısından önemlidir. Türkçe öğretiminin aslî yürütücüsü öğretmenlerin bu süreçte neler yaptıklarını saptamanın oldukça önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Bunların haricinde araştırmada örnek sözcük öğretimi etkinliklerinin sunulmuş olması önemlidir. Bu açıdan çalışmanın özgün bir nitelik taşıdığı söylenebilir

1.3. Araştırmanın Amacı

Söz varlığı zengin olan bireyler, temel dil becerilerini etkili ve verimli kullanırlar. Öğrencilerin söz varlıklarının zenginleştirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kişisel söz varlığı birikimlerinin geniş olması hem kendilerine hem de öğrencilerine olumlu anlamda yansır. Bu bağlamda öğretmenlerin söz varlığı geliştirme sürecindeki uygulamaları, deneyimleri, birikimleri, görüşleri oldukça önemlidir. Bu bakımdan çalışmanın amacı, yukarıda da dile getirilen problem durumundan yola çıkılarak şöyle ifade edilebilir: Türkçe öğretmenlerinin kişisel söz varlıklarını ve öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmeye yönelik deneyimlerini ve bu deneyimlerden hareketle görüşlerini, yaşantılarını, farkındalık durumlarını belirleyip bütüncül bir biçimde ortaya koymaktır.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmaya gönüllü olarak katılan Kayseri ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev alan Türkçe öğretmenlerinin kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle cevap verdikleri; araştırma desenine bağlı olarak katılımcı seçiminde diğer katılımcıların tavsiyeleri dikkate alınarak katılımcıların Türkçe öğretiminde yetkin, başarılı ve deneyimli oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- Tarih bakımından 2021-2022 eğitim öğretim yılı,
- Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlar,
- 32 öğretmen,
- Kayseri ili,
- Türkçe öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

2.1. Söz Varlığı ve Öğeleri

Söz varlığının geniş kapsamlı olması ve etkin kullanımı; kişilerin anlama, anlatma, yorumlama ve zihinsel becerilerini olumlu yönde geliştirir. Böylece verimli, sağlıklı iletişim süreci oluşur. Sözün özü etkili iletişim için son derece önemli olan söz varlığı, Türkçe Sözlük'te “bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2021). Tanımdan anlaşılacağı üzere söz varlığı, birçok terimle birlikte aynı kavramı karşılamak için kullanılmıştır. Aksan (2018); söz varlığının sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, kalıp sözler (ilişki sözleri) ve kalıplaşmış sözler, yabancı sözcükler, çeviri sözcükler, terimler, anlatım kalıpları gibi birçok unsurdan oluşan bir bütün olduğunu ifade etmiştir. Baş (2006) ise söz varlığı kavramının yukarıdaki kavramları kapsadığını ve daha genel bir kavram olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde Karadağ'a (2019a) göre söz varlığı, “Dünyadaki anlamların dildeki göstergeleri olarak varlık, olgu, olay ve eylemleri karşılayan dil birimlerinin tümünü içine almaktadır.” (Karadağ, 2019b, s. 6). Bu tanımlardan hareketle söz varlığı; bireyin veya toplumun sahip olup kullandığı sözcük ve sözcüklerden meydana gelen anlamlı söz birikimlerini içeren genel bir kavramdır. Yılmaz'a (2014) göre söz varlığı, hem bir dilin hem de kişilerin sahip oldukları sözlerin bütüncesidir. Söz varlığı kavramı, dil ve birey söz konusu iken birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bu çalışmamıza konu olan söz varlığı kavramı, bir dilin söz varlığını değil; bir kişinin sahip olduğu kişisel söz varlığına, sözcük dağarcığına işaret etmektedir.² Diğer bir deyişle bu çalışmada söz varlığı, birey açısından ele alınmıştır. Yukarıda ifade ettiğimiz gibi söz varlığı; sözcük dağarcığını, söz dağarcığını kapsamaktadır (Karadağ, 2019b). Ancak alanyazında bu kavramlar, birbirlerinin

² Son zamanlarda “kelime hazinesi, kelime haznesi” kavramlarının yerine yaygın bir biçimde “söz varlığı” kullanımı Türkçe eğitimi uzmanları tarafından tercih edilmektedir. İlâveten söz varlığı terimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) kullanılmaktadır. Bu tercihlerden yola çıkarak bu çalışmada, “söz varlığı” adlandırılması Türkçe duyarlılığımızın da etkisiyle yeğlenmiştir.

yerine kullanılmaktadır. Bir dilde yer alan sözcüklerin, söz kalıplarının, deyimlerin, atasözlerinin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, terimlerin, ikilemelerin, yabancı dillerden giren sözcüklerin bütünü söz varlığını meydana getirmektedir (Aksan, 2018). Öte yandan sözcük dağarcığı; bir kişinin belleğindeki sözcüklerin, sözlerin, anlamların birikimidir (Güney ve Aytan, 2014; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bu doğrultuda tarafımızca yürütülen çalışmada kullandığımız söz varlığı olgusu, kişinin belleğindeki sözcüklere ve sözcüklerden oluşan çeşitli anlatım kalıplarına gönderimde bulunmaktadır. Nitekim Demir’e (2016) göre kişisel söz varlığı deyince bireyin bildiği, kullandığı söz varlığı öğelerinin bütünü anlaşılmaktadır. Çalışmamızda bu kavramlar, yeri geldikçe birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Ancak yukarıda vurguladığımız gibi anlatmak istediğimiz, bireyin sahip olduğu kişisel söz varlığıdır.³

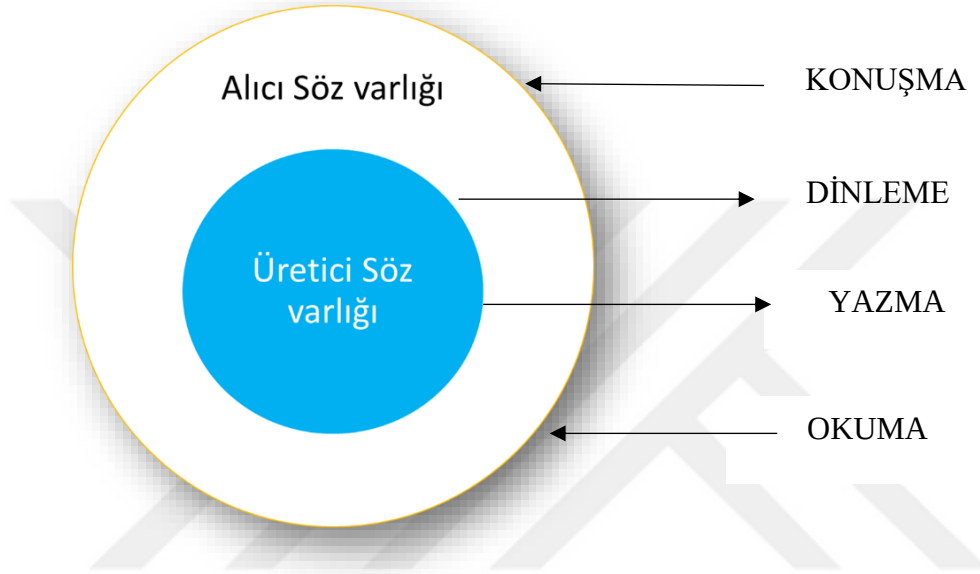
Anlama ve anlatma becerileri için hayatî önem taşıyan söz varlığı etkin/üretici/aktif ve edilgin/alıcı/pasif olmak üzere iki boyutta işlerlik göstermektedir. Bireyin alıcı söz varlığı, okuma ve dinleme/izleme etkinlikleri sürecinde işlemeye başlamaktadır. Öte yandan üretici söz varlığı, bireyin konuşma ve yazma becerilerini sergilerken bilinçli olarak doğrudan kullandığı sözlerden oluşan bütünce olarak tanımlanmaktadır (Dilidüzgün, 2014; Karadağ, 2019a; Kurudayıoğlu, 2018; Onan, 2016; Yılmaz, 2014). Özetlemek gerekirse alıcı söz varlığı, okuma ve dinleme becerileriyle ilişkiliyken; üretici söz varlığı, konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilidir. Söz varlığının bu iki boyutu arasında birbirini destekleyen bir ilişki söz konusudur. Çünkü dinleme-konuşma, okuma-yazma sırasında alıcı ve üretici söz varlığı birlikte kullanılmakta ve birbirlerini beslemektedir (Tağa, 2018). Bununla birlikte alıcı söz varlığı, üretici söz varlığını kapsamaktadır. Bir başka deyişle, kişinin edilgin söz varlığı etkin söz varlığına göre daha geniştir (Onan, 2016; Yalçın, 2018). “Çünkü insanlar yalnızca ihtiyaç duydukları kelimeleri, ilgi ve uğraşı alanlarındaki sözcükleri kullanırlar” (Nurlu ve Arıca, 2015, s. 22). Demir (2006), bu ikisi arasındaki farkın büyük olmasının öğretim açısından ciddi sorun teşkil edeceğini vurgulamıştır. Bu iki boyut arasındaki farkın giderilmesinde Türkçe öğretimine önemli görevler düşmektedir. Türkçe öğretiminin mutfağındaki Türkçe öğretmenleri, bu farkın açılmasının önüne geçmelidir. Öğretmenin bu durumu önlemesinin yolu, öğrencinin bildiği sözcükleri etkin olarak kullanacağı öğretim ortamı tasarlamasından geçmektedir (Nurlu ve Arıca, 2015). Benzer biçimde Yalçın (2018), söz varlığı

³ Niçin “söz varlığı” terimini kullandık? Ayrıntılı bilgi için bakınız: Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161.

geliştirme çalışmalarında hem anlama hem anlatma becerileri üzerine aynı ölçüde durulması ve bu becerilerin kullanımında ayırım gözetilmemesi hususuna dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak söz varlığının iki boyutunu şöyle gösterebiliriz:

Şekil 2

Söz Varlığının Boyutları



2.1.1. Sözcük

Sözcükler, soyut ve somut olan kavram, eylem ve varlıkların yerini tutmak için dilin ses birimleri aracılığıyla üretilen sözlü veya yazılı iletişim araçlarıdır (Karatay, 2020). Bir dilin temel yapı taşlarını, söz varlığını oluşturan başat öge sözcüklerdir (Karadağ, 2019b). Sözcük, bağlam içinde anlam ve işlev kazanan, çekim ve türetim ekleriyle işlemlere tabi tutulabilen dilin en temel birimidir (Yılmaz, 2014). Buna ek olarak sözcük kavramı üzerine birçok tanım yapılmıştır. Sözcük sınırının belirlenmesi konusundaki farklı görüşler, sözcük kavramı üzerinde farklı tanımların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Onan, 2016). Sözcük kavramı üzerindeki farklı tanımlamalar söz varlığı çalışmalarına da yansımaktadır. Çünkü söz varlığı araştırmalarında en önemli öge sözcüktür. Nitekim Kurdayoğlu ve Karadağ (2005), sözcük tanımlarının farklılaşmasının söz varlığını çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. Kurdayoğlu ve Karadağ (2005) bu görüşleri “biçimsel, anlamsal, şekil ve anlam”ı birleştirmeye yönelik tanımlamalar olmak üzere

üç alt başlık etrafında toplamıştır (s. 294). Bu üç alt başlıktan biçim ve anlamı birleştiren tanımlardan biri Ergin'e (2013) aittir: "Kelime, manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur" (s. 95). Ergin'in (2013) tanımına benzer olarak "Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belirli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıplarıdır; somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleridir." (s. 99) olarak tanımlayan Korkmaz (2018), biçim ve anlam boyutunu birlikte ele alan başka bir tanımlama yapmıştır. Bu tanımlardaki temel ayırt edici özellik sözcüklerin anlamlı ve görevli olarak ele alınmasıdır. Bunun açılımı, anlamlı sözcükler ve anlamsız fakat görevli sözcükler olarak da yapılabilir. Fakat dilde anlamsız birim veya sözcük yoktur. Görevli sözcük olarak sınıflandırılan sözcüklerin de cümleye kattıkları anlam yadsınamaz. Bu sebeple bu tanım da eksiktir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005). Sözcük sınırını biçimden yola çıkarak belirleyen tanım ise şu şekildedir: Sözcük, iki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimidir. (Uzun, 2004, akt. Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005, s.303). Bitişik yazılan birleşik sözcükler bu tanımlamaya uygun gibi görünse de Türkçede ayrı yazılan birleşik sözcükler için yapılan bu tanım, oldukça eksik kalmaktadır. (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005). Sözcük sınırının belirlenmesine yönelik diğer bir tanım, anlama görelerdir. Anlama göre sözcüğün tanımı şöyle açıklanabilir: Dildeki bağımsız ve anlamlı her birim sözcüktür. Dildeki eş anlamlı, eş sesli, çok anlamlı sözcükler, deyimler ile açık bir anlamı olmayan bağlama göre anlam kazanan edat ve bağlaçların olması ve bunlar arasında bir ayırım yapılması gerektiği için bu tanımlama da eksiktir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005).

Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005) söz varlığı çalışmalarında birlikteliğin ve devamlılığın sağlanması için Korkmaz'ın (1992) taban kavramından hareketle sözcük sınırını belirlemişlerdir. "Taban, kelime kök ve gövdelerinin çekim eki almamış yalın hâlidir" (Korkmaz, 1992, akt. Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005, s. 305). Taban kavramı sözcüğü hem biçim hem de anlam yapısı bakımından ele almaktadır. Taban kavramı sözcük sınırını en kapsayıcı tanım olarak düşünülmüştür. Sözcük, zihinde belli bir kavramı karşılayan veya kavramlar arasındaki ilişkiyi sağlayan ve bağlam içerisinde kullanılmaya hazır birimlerdir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005). Başka bir deyişle sözcük "Anlamı veya görevi bulunan, çekim ekleri ile işlenmeye hazır tabandır." (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2005, s. 305).

2.1.2. Deyimler

Türkçenin anlatım gücünü canlandıran, yansıtan söz varlığının bir diğer ögesi deyimlerdir. Deyimler; en az iki sözcükten oluşup genellikle mecaz anlam taşıyan çekici, çarpıcı, yoğun bir anlatım özelliği taşıyan ve söz varlığımızı varsıllaştıran, kalıplaşmış özlü söz öbekleridir (Bilgin, 2013). Deyimleri oluşturan sözcükler, bir araya gelirken genellikle temel anlamlarını yitirirler. “Deyimler, yeni bir anlamı karşılamak için sözcüklerin sözlük anlamları dışına çıkarak oluşturdukları ve birbirleriyle bütünleşip kaynaştıkları anlam biçimleridir” (Karadağ, 2019b, s. 18). Diğer bir ifadeyle deyimler; bir kavramı, bir duyguyu kendine özgü nitelikleriyle anlatan kalıplaşmış sözcük öbekleridir. Söz gelişi deyimler, dilin mecazî biçimde kullanılmasını mümkün kılar. Deyimlerde anlama ve söze dayalı sanatlar yoluyla ifadeye çekicilik kazandırılır (Bayraktar, 2014). Deyimlerde kullanılan söz sanatı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

- Benzetme (Teşbih): *Aslan gibi, melek gibi, zehir gibi, süt dökmüş kedi gibi, dut yemiş bülbül gibi, tereyağından kıl çeker gibi...*
- Karşıtlık (Tezat): *Gece külahlı gündüz silahlı, giden ağam gelem paşam, gidip gidip gel-, girdisi çıktı...*
- Değişmece (Mecaz): *Devede kulak, çam devir-, aslan kesil-, kaşıkla/kepçeyle verip sapıyla göz çıkar-...*
- Somutlaştırma: *Çiğlik et-, kolu kanadı kırıl-, kalbini/gönlünü/hatırını kır...*
- Cinas: *Seninki can da benimki pathıcan mı? Yağ bulamaz aşına fesleğen sokar başına.*
- İç uyak (Seci): *senli benli ol-, önüne geleni kapar ardına geleni teper, senin aradığın kantar Bursa' da kestane tartar...* (Bayraktar, 2014, s. 179).

Bağcı (2010), deyimlerin anlatıma sadelik ve güç katarak uzun, karmaşık durumları etkileyici ve özlü bir şekilde aktarmada önemli bir özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Deyimlerin bu yönüyle özlü, yoğun anlatım gücü vardır. Bu bakımdan deyimlerin işlevi; anlatımı etkili kılmak, sözü güzelleştirmektir (Bilgin, 2013). Deyimler yazılı ve sözlü anlatımlarda az sözcük kullanarak karmaşık düşünceleri anlaşılır hâle getirir ve anlatımı berraklaştırır. Somutlaştırma özelliği sayesinde deyimlerin ifadeyi belirginleştirme gücü vardır. Başka bir deyişle, Türkçenin imgeleme gücünün büyük ölçüde kullanıldığı deyimler, anlatımın somutlaştırılmasına, kavratılmasına katkı sağlamaktadır. Bir dili konuşan toplumun dünya görüşünü, yaşam biçimini, çevre koşullarını, gelenek, görenek ve inançlarını, önem verdiği varlık ve

kavramları, kısacası, maddî ve manevî kültürünü yansıtan, o toplumun düşünme biçimini, hatta nükte ve buluşlarını ortaya koyan (Aksan, 2018), deyimler, sözlü kültürün zengin geleneğinde oluşmuş ancak öteki ortaklaşa ürünler gibi süreç içinde topluma mal olmuş, işlenip gelişerek günümüze gelmişlerdir (Bilgin, 2013). Bulut (2013) da deyimler ve atasözlerinin üretildiği toplumun kültürlerine ışık tuttuğunu belirtmiştir. Bu bakımdan Türkçemizin zenginliklerini yansıtan, önemli kültür değerlerini taşıyan deyimler, keskin bir zekânın ürünü ve toplumun aynasıdır. Özetleyecek olursak deyimler; anlatımın gücünü artırmak, anlatıma kıvraklık ve çekicilik katmak için toplum tarafından benimsenip kullanıla gelmiş, kalıplaşmış, mecazlı, kısa, özlü ve ortaklaşa (anonim) söz öbekleridir.

2.1.3. Atasözleri

Söz varlığımızın oluşumunda önemli bir yer tutan, zengin dilimizin geçmişine ışık tutan diğer bir öge atasözleridir. Ulusların uzun yıllar sürecinde edinmiş oldukları gözlemleri, deneyimleri, dünya görüşünü, bilgece bir düşünce ya da öğüt olarak yansıtan, kuşaktan kuşağa aktarılan, toplumun ortak değerlerini yansıtan, kalıplaşmış, yüzyıllardır yaşayagelen özlü sözlerdir (Aksan, 2018; Bilgin, 2013). Benzer tanım Güncel Türkçe Sözlük'te şu şekilde yapılmıştır: Atasözü, “uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mâl olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, sav, darbimesel” (Türk Dil Kurumu, 2021). Atasözleri; söyleyeni belli olmayan, ulusal bir özellik taşıyıp ataların derin tecrübelerini kısa ve özlü bir şekilde aktarır (Karadağ, 2019b). Bu bakımdan atasözleri kültürel mirasın aktarılmasında kilit rol üstlenmekte, geçmişe dair ipuçları barındırmaktadır. Nitekim Bulut (2013) da atasözlerini “toplum tarafından özümsemiş kısa, özlü nasihatler içeren kalıplaşmış sözler” olarak tanımlamıştır. Atasözü tanımlarında, kavramın deneyim, gözlem, öğüt niteliği, yargı bildirmesi ve söyleyeni bilinmemesi özellikleri üzerinde durulmaktadır. Atasözleri bilgece düşüncelerin ürünleridir. Atasözleri mensubu olduğu ulusun yaşantısını, birikimlerini yansıtır. Söz gelimi, atasözleri toplumun deneyimlerinin, ortak aklının dil aracılığı ile görünür kılındığı sözlerdir.

Atasözleri yoğunlaşmış anlam yüküne, kavram zenginliğine sahip olduğundan çok farklı nedenlerle kullanılırlar. “Bunlar; sıklıkla ders vermek, öğüt vermek, değerleri hatırlatmak, yol yordam öğretmek vb. olarak sıralanabilir” (Demirci, 2021, s. 239). Atasözleri, söz sanatlarının sıklıkla kullanıldığı, tümce düzeyinde gerçekleşen,

söyleyiş inceliği taşıyan etkili anlatımlardır. Bu bakımdan her atasözü, bir yargı bildirir (Güzel ve Karadağ, 2013).

Temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin, deyimlerin önemini vurgulayan Bağcı (2010), şu açıklamayı yapmıştır: Az sayıda sözle güzel, etkili ve özlü ifadeler kurma açısından konuşma ve yazma eğitiminde; ilgi çekici, merak uyandıran, çarpıcı yönüyle dinleme eğitiminde; metinlerdeki söyleyişleri daha anlamlı hâle getirip vurgu ve tonlamayı kolaylaştırma açısından okuma eğitiminde kullanılabilecek ürünlerdir. Üstün akıl ve keskin sezgi ürünleri olmasının yanı sıra kulağa hoş gelen söyleyiş (Aksan, 2018) özelliği taşıyan olan deyim ve atasözlerinin, benzer yönleri olduğu gibi farklı yönleri de vardır. Deyimlerin ve atasözlerinin benzer yönleri şöyle sıralanabilir:

- Deyimler de atasözleri de Türkçenin bilinen ilk eserlerinden bu yana görülür.
- Deyimler de atasözleri de ortaya çıkış yönünden sözlü kültür ürünleridir.
- Her ikisinde de benzetme, kişileştirme, somutlaştırma gibi anlam olay ve sanatları görülür. Bu sanatlar çarpıcı anlatım sağlar.
- Her ikisinde de sözcükler özenle seçildiğinden iç ahenk vardır ve bu ahenk akılda kalıcılığı kolaylaştırır.
- Deyimler de atasözleri de birçok uzun cümleyle bile net bir anlatım kazanamayacak durumları kısa ve kesin olarak, etkili biçimde, kolay anlaşılır, somut ve kısa yoldan betimleme özelliğine sahiptir.
- Her ikisinde de Türk kültürünün değer yargılarını; beğenilen ve beğenilmeyen davranışları, kişilik özelliklerini, yaşayış biçimini görmek mümkündür.
- Deyimlerde de atasözlerinde de sözcüklerin eş anlamlarıyla değiştirilmesi mümkün değildir. Ancak bazı deyimlerde ve bazı atasözlerinde anlamı etkilemeyecek biçimde yine kalıplaşmış olarak farklı söylenişler de görülür.
- Söz dizimleri değiştirilemez.
- Türkçede aynı kavram ya da durumu anlatan benzer ya da eş anlamlı deyimler ve atasözleri bulunmaktadır. (Bayraktar, 2014; Kuşçu ve Kuşçu, 2016).

Deyimler ve atasözlerinin farklı yönleri ise aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

- Atasözlerinin genel geçerlik niteliğindeki kuralları gösterirken deyimler daha çok kişilere, durumlara göre farklılıklar gösteren olayları anlatmak için kullanılır.

- Kültür, yaşayış ve değer yargılarının değişimiyle farklı deyimlerin ortaya çıkması görülmekle birlikte yeni atasözlerinin türetilmesi görülmemektedir.
- Deyimler genel bir yargı bildirmezler, farklı durumlarda karşılanabilecek çeşitli durumları betimlerler; atasözleri genel bir doğruyu dile getiren genel kural olarak kabul edilen durumları anlatırlar. Deyimlerde kesin hüküm, öğüt, yol göstericilik yoktur. Bunun için genel kural oluşturmazlar.
- Deyimlerde daha çok benzetme, mecaz gibi anlam içerikli sanatlar görülürken atasözlerinde bunların yanı sıra seci, aliterasyon, cinas, akis gibi söz sanatları yoğunluktadır. Bu durumda atasözlerinde akılda kalıcılık özelliğinin  n plâna çıktığı söylenebilir.
- Deyimlerde bir sözcüğün farklı bir sözcükle değişmesinin sıklıkla görülmesine karşın atasözlerinde bu durum daha az ve yine kalıplaşmış biçimde görülür. Bu durum atasözlerinin kalıplaşmış olma özelliğinin, baskın olmasını kanıtlar.
- Deyimler ve atasözleri arasında yapı bakımından da farklılıklar vardır. Deyimler genellikle kalıplaşmış kuralsız birleşik eylem yapısı gösterirken atasözleri yüklemi belli ya da eksiltili cümle niteliğindedir.
- Deyimlerde, deyim bütün olarak ele alındığında, somutlaştırma görülmekle birlikte kavramlara yönelik anlatım söz konusu olduğundan soyutluk göze çarpar. Atas zlerindeyse durum anlatımı söz konusu olduğundan somutluk göze çarpar. (Bayraktar, 2014; Kuşçu ve Kuşçu, 2016).

Söz sanatları (edebî sanatlar), ifadeye zenginlik katmak, ifadenin etkisini artırmak, tekdüzeliği kırmak veya az sözle çok şey ifade etme olanağı sunmaktadır. Deyimlerde olduğu gibi atasözlerinde de söz sanatları kullanılmaktadır. Atasözlerinde söz sanatlarının kullanımının çokluğuna değinen Bağcı'ya (2010) göre atasözleri, anlatıma canlılık, incelik ve çekicilik kazandırır. Ayrıca söz sanatları sayesinde az sözle çok şey anlatılır. Bilgin (2013), şiirin yararlandığı biçimsel ögelerle oluşturulan, söz ve anlam sanatlarıyla kurulan, yüklü bir içeriği olan atasözlerine aşağıdaki örnekleri vermiştir:

- İstiare (Eğretileme): *Ağaç yaşken eğilir.  lm ş eşek kurttan korkmaz.*
- Yuvayı yapan dişi kuştur. *Ko a boynuzu y k değil.*
- Mecazım resel (D zdeğişmece): *Ağız yer yüz utanır. İki el bir baş içindir. Hamama giren terler. Kefenin cebi yok.*
- Kinaye (Değinmece): *Can boğazdan gelir. Balık baştan kokar.*

- Tezat (Karşıtlık): *Güvenme varlığa, düşersin darlığa. Ak akçe kara gün içindir.*
- Hüsnütalil (Güzel nedenleme): *Üzüm üzüme baka baka kararır.*
- Cinas: *Balcının var bal tası, oduncunun var baltası. Ulu sözü dinlemeyen uyuyakalır. Bol bol yiyen bel bel bakar.*
- İntak (Konuşturma): *Eşeği düğüne çağırmışlar, " Ya odun eksik ya su." demiş. Abdala "Kar yağıyor" demişler, "Titremeye hazırım" demiş. Deve kırk yılda intikam almış; "Amma da çabuk oldu" demiş!" Bülbülü altın kafese koymuşlar, "Ah vatanım" demiş. (Bilgin, 2013, s. 65-66).*

2.1.4. İkilemeler

Söz varlığı öğelerinden biri de ikilemelerdir. Ses benzerliği, sözcük tekrarı (yakın veya karşıt anlamli) özelliğinden yararlanarak kurulan ikilemeler; anlatımı etkili kılabilmek, anlatımın gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek vb. ereklerle dilimizde olabildiğince kullanılmaktadır (Bayraktar, 2014; Bilgin, 2013). Türkçeye özgü bir özellik olan ikilemeler, Türkçenin her döneminde ikilemeler sıklıkla kullanılmıştır. Aksan (2018), bu durumu şöyle anlatır: "Dünyanın pek az dilinde Türkçedekine yakın oranda görülen bu özellik, bugün Korecede ve bir ölçüde Japoncada bulunmakta, buna karşılık Hint-Avrupa dillerinde pek az örneğine rastlanmakta; koskoca Latin yazınında birkaç ikileme görülmektedir" (Aksan, 2018, s. 67). İkilemelerin kullanımı, zenginliği Türkçeyi birçok dilden olumlu yönde ayırtmaktadır (Aksan, 2018 ve Onan, 2011). Aksan'ın (2018) tanımına benzer olarak (Baş, 2006; Bilgin, 2013) de ikilemelerin Türkçenin geçmişine ışık tuttuğunu, Türkçenin yaratıcılığının olabildiğince kullanıldığı dil öğeleri olduklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan ikilemelerin diğer söz varlığı öğelerinden ayrı biçimde oluştuğunu bildiren Karadağ'a (2019a) göre öğrencilerin ikilemelerin kuruluş mantığını kavraması ve ihtiyaç duyduklarında ikileme üretebilme bilinci kazanmaları oldukça önemlidir. Kimi araştırmacılar ise ikilemelerdeki ses benzerliği ile akılda kalıcılık arasındaki ilişkiye dikkat çekmişlerdir. Ses uyumu, ses benzerliği öğrenilmek istenen kavramın uzun süre bellekte kalmasına katkıda bulunur. İkilemelerde bu özellik görülmektedir. Nitekim, ikilemelerdeki ses benzerliği, şiirsellik ve müzikalite akılda kalıcılığı artırır, ezberlemeyi kolaylaştırır, anlatımı kuvvetlendirir (Bağmancı, 2012; Dilek, 2015). Bu yönüyle ikilemeler, duygu veya düşüncüyü zihinlerde iz bırakacak şekilde vurgulamamıza yardım eder.

2.1.5. Kalıp (ilişki) sözleri

Kalıp sözler; günlük yaşamda, toplumda bireylerin ilişkilerini sürdürürken sürekli kullandıkları, belli durumlarda söylenmesi gelenek olmuş söz varlığı ögelerinden biridir (Bilgin, 2013). İletişimsel dil açısından kalıp sözler günlük hayatta ayrıca önem taşımaktadır. Bu doğrultuda Karadağ (2019a) kalıp sözlerin önemi ile ilgili şu değerlendirmede bulunmuştur: “Günlük hayatın nezaket kuralları çerçevesinde yürütülmesi ve insanların birbirlerinden emin olarak yaşamlarını sürdürmeleri bakımından kalıp sözlerin özel bir yeri bulunmaktadır” (Karadağ, 2019b, s. 26). Doğan Aksan kalıp sözleri ilişki sözleri olarak da adlandırmaktadır. Aksan’a (2019) göre kalıp sözler, toplumun kültürüne ışık tutmakta, inançlarını, insan ilişkilerindeki ayrıntıları, gelenek ve göreneklerini yansıtmaktadır. İkilemelerde olduğu gibi ilişki sözleri açısından da Türkçenin zenginliği dikkat çekmektedir (Aksan, 2019). Türkçeye özgü kalıp sözler, Türkçenin zenginliğini ve kültürel birikimini yansıtmaktadır.

Kalıp sözler aracılığıyla iletişim başlatılır, sürdürülür ve sonlandırılır. Bu nedenle kalıp sözlerin öğretilmesi iletişim ve konuşma eğitimi açısından oldukça önemlidir (Karadağ, 2019a). Demirci (2021), kalıp sözlerin deyim ve atasözleri gibi içinden çıktıkları topluma ayna tuttuğunu vurgulamıştır. Ancak Demirci (2021), kalıp sözleri, deyimler ve atasözlerinden farklı olarak kendi başına bir alt tür oluşturan söz öbekleri olarak nitelemiştir.

2.1.6. Kalıplaşmış sözler

Genellikle sanatçı, düşünür veya ünlü kişilerin bir olaya dayanarak söyledikleri, dile yerleşmiş ve ayrı dillere çevrilerek genelleşmiş ifadeleridir (Aksan, 2018). Aksan’a (2018) göre kalıplaşmış sözler, bir dilin söz varlığına ya özgün biçimiyle ya da çoğunlukla doğrudan çevrilerek yerleşmektedir. Örneğin, Diyojen’in Büyük İskender’e söylediği “*Gölge etme başka ihsan istemez(m)*” sözü çeviri yoluyla dilimize yerleşmiş kalıplaşmış sözlerden biridir. Başka bir örnek Caesar’ın “*Sen de mi Brutus*” tümcesi çeviri yoluyla dilimize giren kalıplaşmış sözüdür (Aksan, 2018, s. 43). Öte yandan, Türkçenin söz varlığında özgün biçimde bulunan Kanuni’nin söylediği “Olmaya devlet cihanda bir nefes sıhhat gibi.” sözü buna örnek gösterilebilir. Türkçede çok bilinen birkaç kalıplaşmış söz örneği şu şekildedir:

- *Yaratılanı severim Yaratan’dan ötürü.*

- *Bâkî kalan bu kubbede bir hoş sadâ imiş.*

Bâkî

Yukarıdaki açıklamalardan, örneklerden anlaşılacağı üzere kalıplaşmış ifadeler; atasözü ve deyimlerden kim tarafından söylendiği belirli olması yönüyle ayrışan sözlerdir.

2.1.7. Terimler

Söz varlığımızı oluşturan, genellikle gerçek anlamıyla kullanılan bir diğer ögedir. Terimler belirli bir alana özgü sözcüklerdir. Bayraktar'ın (2014) ve Bilgin'in (2013) terim kavramı üzerine tanımları ortaktır: "Bilim, sanat, uzmanlık dalı veya bir konu ile ilgili özel bir anlamı olan ve belirli bir kavramı karşılayan sözcükler"dir (s. 166, s. 77). Buna benzer başka bir tanım Karadağ'a (2019a) aittir: Terimler, dillerin söz varlığında yer alan meslek ya da özel alanların kendi alanlarına özgü anlamlarını karşılayan kavramlardır (s. 26). Türkçe Sözlük'te ise terim anlam şöyle tanımlanmıştır: "Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime, ıstılah." (Türk Dil Kurumu, 2021). Yukarıdaki tanımlamalardan anlaşılacağı üzere terimler, belirli alana özgü sözcüklerdir. Öte yandan, deyimler ve atasözlerinde olduğu gibi terimlerle de düşüncelerimizi kısa, belirgin ve az sözle açıklarız. "Çünkü bir terimi kullanmakla onun içerdiği bütün kavramları dile getirmiş oluruz." (Bayraktar, 2014, s. 166). Üç tanımda da terimlerin bir alana özel olması ve kendilerine özgü anlatım taşıması ortaktır. "Bir ülkede bilim, sanat, teknik gibi alanlarda ne kadar çok ürün ortaya konursa o dilin terim söz varlığı o kadar gelişme göstermektedir" (Aksan, 2018, s. 44). Bu alanlarda ne kadar gelişim olursa dile o kadar yeni terim kazandırılır. Terim anlamlı sözcüklerin yabancı dilden alınma olasılığı yüksek olduğu için dilde yabancı sözcük olarak kullanılma olasılığı epey yüksektir (Karadağ, 2019b). Türkçenin üretken, işlek yapısından yararlanarak dilimize geçen terimlerin Türkçesini üretip söz varlığımıza kazandırmak gerekmektedir. Aksan (2018), terimlerin özdeşleştirilmesinde şu altı yola başvurulduğunu bildirmiştir: "türetme, birleştirme, canlandırma, genel dilden yararlanma, halk ağızlarından alma ve çevirme" (s. 171). Bu noktada bilim, sanat, teknik, spor, eğitim, edebiyat gibi alanlarda nitelikli ürünler ortaya koyulmalıdır. Bu ürünlere Türkçenin üretkenlik gücünden yararlanarak Türkçe adlar verilmelidir ve başka ülkelere bu Türkçe sözcükleri vermek oldukça önemlidir.

2.1.8. Yabancı sözcükler

Yeryüzündeki tüm toplumların birbiriyle etkileşimi, uluslar arasındaki “siyaset, kültür ve sanat ilişkileri” ile dile yansıyan sözcüklerdir (Aksan, 2018). Aksan (2018), yabancı dillerden alınan öğeleri iki ulamda incelemiştir:

- 1) Sözcükbilimde alışılmış biçimde dilimize yerleşmiş yabancılığı belli olmayan yabancı kökenli sözcükler: *kösele* (<Far. *gāvsāle*), *duvar* (<Far. *dīvar*), *sandık* (<Ar. *sandūk*), *ortanca* (<Holl. *hortensia*)... Yukarıdakilere ek olarak “lakap” [(لقب) (<Ar. *laḳab*)], “peynir” [(پنیر) (<Far. *penîr*)] örnekleri gösterilebilir.
- 2) Yabancılığını hemen belli eden, Türkçenin kurallarına uymayan, üretildiği dildeki ses özelliklerini koruyan, dilimize tam olarak yerleşmemiş sözcükler: Demonstrasyon devalüasyon, lokomotif... Örnek olarak film, psikoloji, spor gibi sözcükler verilebilir.

2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) Söz Varlığı

Türkçe derslerinde eğitim öğretimin tasarlanması, planlanması, yürütülmesi sürecinde öğretmenlere yol gösteren ana kaynak; Türkçe Dersi Öğretim Programı’dır (Kıymaz, 2020). Önceden öğretmene dersin işlenmesi, öğretmenin neler öğretmesi hususunda yardımcı kaynak olarak öğretmen kılavuz kitapları bulunmaktaydı. Bu kitap derse hazırlık, ders sırası ve ders sonrası süreçte öğretmene rehberlik etmekteydi. Fakat bu kılavuz kitaplar bir süreden sonra öğretmenleri hazırcılığa alıştırmakta ve yaratıcılıklarını kısıtlamaktaydı. Ne var ki yapılandırmacı anlayışın etkisiyle 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmen kılavuz kitapları kaldırılmıştır. Bahar’a (2020) göre bu durum, öğretmenlerin öğretim programına hâkim olmalarının önemini daha da açığa çıkarmıştır. Bu görüşe benzer olarak Temur ve Şengül (2020) de Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı ayrıntılarıyla bilmesi, kazanımların, amaçların ve hedeflerin farkında olmaları gerektiğinin altını çizmiştir. Söz gelimi, kişisel söz varlığının zenginleştirilmesinde başat rol üstlenen Türkçe öğretmenlerinin bu programı etraflıca, tafsilatlı bir biçimde bilmelerinde ve programa vakıf olmalarında oldukça yarar vardır. TDÖP’te (2019) söz varlığının zenginleştirilmesi temel amaçlardan biridir. Programda geçen şu ifade bu amacın somut bir örneğidir: “...okuduğu, dinlediği / izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal

dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” (s. 18). Bu amaç, okuma ve dinleme aracılığıyla kazanılan, gelişen; konuşma ve yazma çalışmalarıyla zenginleşip kalıcı hâle gelen söz varlığının, bireyi bütüncül olarak geliştirmede anahtar görevi üstlendiğini göstermektedir.

Tablo 1

TDP’teki Söz Varlığına Yönelik Dinleme/İzleme Kazanımları (Ortaokul Kademesi)

Dinleme/izleme kazanımları	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
1.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. <i>ğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.</i>	+	+	+	+

Not. Kazanımlar şu programdan alınmıştır: Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi ğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bireylerin ilk kazandığı dil becerisi, dinleme becerisidir ve bu beceri diğer becerilerin temelini teşkil eder. Dinleme, aynı zamanda iletişim sürecinin de merkezini oluşturur (arkıt ve Altun, 2020). Dolayısıyla söz varlığı gelişiminde ve iletişim kurmada yetkinlik kazanmada bu becerinin gayet mühim bir yeri vardır.

Tablo 1’den anlaşıldığı gibi TDP’teki dinleme/izleme kazanımlarında söz varlığını geliştirmeye yönelik bir kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımın ortaokul kademesindeki her sınıf düzeyinde verilmesi önemlidir. Çünkü bu sayede kazanımda srekliplik sağlanmıştır. Söz varlığını zenginleştirmeye yönelik dinleme kazanımında, öğrencilerin anlamlarını bağlamdan çıkaramadıkları (bilemedikleri) sözcükleri tahmin ettirmesi sonrasında sözlüğe yönlendirip sözlük kullandırması oldukça önemlidir. Kısacası söz varlığını geliştirmeye yönelik dinleme kazanımında bağlamdan tahmin ettirme ve sözlük kullanımına yönlendirme, söz varlığını zenginleştirmeye katkı sunmaktadır. Ancak söz varlığının ilk olarak dinleme yoluyla kazanıldığı göz önünde bulundurulduğunda, dinleme becerisi kazanımlarında söz varlığı geliştirmek göz ardı edilmiştir. Bu bakımdan kazanımların daha da zenginleştirilip geliştirilmesinde yarar vardır.

Tablo 2*TDÖP'teki Söz Varlığına Yönelik Konuşma Kazanımları (Ortaokul Kademesi)*

Konuşma Kazanımları	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. <i>Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanması teşvik edilir.</i>	+	+	+	+
2. Konuşma stratejilerini uygular. a) Göz teması kurmanın; işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşmanın önemi vurgulanır. b) Konuşmalar sırasında nezaket kurallarına (yerinde hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla dinleme) uygun davranılması gerektiği hatırlatılır. Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.	+	+	+	+
3. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	+	+	+	+
4. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. <i>Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i>	+	+	+	+

Not. Kazanımlar şu programdan alınmıştır: Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Tablo 2'de görüldüğü üzere TDÖP konuşma alanındaki dört kazanım, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeyi gaye edinmiştir. Aynı zamanda konuşma becerisi kazanımları, tıpkı dinleme becerisi kazanımları gibi her sınıf düzeyinde ardışık ve sürekli bir biçimde verilmiştir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli vasıflardan biri olan konuşma (Altun, 2012), iletişim kurmanın belkemiğidir. Etkili bir sözlü iletişim için, geniş bir söz varlığı birikimine gereksinim duyulur. Kişinin gündelik ihtiyaçlarını karşılayabilmesinde, toplumda yer edinebilmesinde kendini

doğru ve anlaşılır bir biçimde ifade etmesi zaruridir. Aksi hâlde iletişimde noksanlıklar, yanlış anlaşılmalar ortaya çıkacaktır. Çünkü konuşma; duygu, düşünce, istek, şikâyetleri karşı tarafa aktarabilme becerisidir. Yetersiz söz varlığı ise etkisiz iletişime sebep olur. Bu bağlamda kişinin kendini en iyi şekilde ifade edebilmesinde, sosyalleşmesinde konuşmanın önemi büyüktür.

Konuşma becerisi, konuşarak gelişir. Öğrencinin öğrenmiş olduğu sözcükleri kullanması oldukça önemlidir. Bu sayede edilgin söz dağarcığından etkin söz dağarcığına aktarım olacaktır. Ayrıca kazanımlarda sözcüklerin doğru sesletiminin üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Çünkü sözcük öğreniminde ilk olarak öğrenilen sözcüğün doğru bir biçimde telaffuzu oldukça önemlidir. Buna dikkat edilmemesi yanlış öğrenmelere, sözcüklerin karıştırılmasına sebebiyet verebilir.

Kazanımda, öğrencilerin yeni öğrendiği sözcüklerin kullanımı gerekli kılınmıştır. Yeni öğrenilen sözcük, konuşma sırasından kullanıldığı takdirde kalıcılık sağlanacaktır. Bunun neticesinde söz varlığı gelişecektir. Ayrıca kazanımlarda; konuşma esnasında, dilimize henüz yerleşmemiş ve Türkçemiz tarafından benimsenip özümsememiş yabancı dillerden gelen sözcüklerin yerine, Türkçe sözcüklerin kullanılması gerekliliğine işaret edilmiştir. İletişim kurmanın en etkili yolu dili doğru, yerinde, iyi kullanmaktan geçer. Dili kullanmanın temelinde söz varlığı yatar. İletişimde kullanılan sözcükler, üslup konuşmanın kalitesini belirler. Üstelik konuşma kurallarının bilinmesi, iletişimde anlaşmak için gereklidir. Bu noktada kazanımlarda nezaket ve hitap ifadelerinin kullanımının özendirilmesine vurgu yapılmıştır. Buna ek olarak kazanımlar, tartışma kurallarının bilinmesi elzemine dikkat çekmektedir. İlâveten kazanımlarda söylem belirleyicilerin yerli yerinde, doğru kullanılmasının önemsendiği görülmektedir. Söylem belirleyicilerin etkin kullanımı, bireyin günlük yaşamını birçok açıdan olumlu yönden etkiler, konuşma becerisinde yetkinleşmeye yardımcı olur (Bahar, 2017). Hatta söylem belirleyicilerin kullanımı, yalnızca konuşan açısından değil; aynı zamanda dinleyici açısından da önemi büyüktür. Çünkü söylem belirleyicileri, dinleyicinin karşı taraftan gelen iletiyi takip etmesine, anlamlandırmasına olanak tanır (Bahar, 2017). Yukarıdan anlaşıldığı üzere söylem belirleyicilerin, iletişim sürecine sağlıklı bir biçimde akış kazandırmada yadsınamaz bir yeri vardır. Tüm bunların yanı sıra, tıpkı dinleme becerisinde olduğu gibi konuşma becerisinde de söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımların az ve yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3*TDÖP'teki Söz Varlığına Yönelik Okuma Kazanımları (Ortaokul Kademesi)*

Okuma Kazanımları	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8.sınıf
1. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. <i>Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir.</i>	+	+	+	+
2. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) <i>Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.</i> b) <i>Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.</i>	+	+	+	+
3. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	+			
4. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	+			
5. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	+			
6. Kökleri ve ekleri ayırt eder.	+			
7. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. <i>Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.</i>	+			
8. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. <i>Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.</i>	+	+	+	+
9. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. <i>Benzetme (teşbih) ve kişileştirme (teşhis) söz sanatları verilir.</i>	+			
10. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. <i>Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.</i>		+		
11. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. <i>Kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.</i>			+	
12. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. <i>Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.</i>				+
13. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	+			
14. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	+	+	+	
15. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.				+
16. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.				

Tablo 3'ün devamı

<i>Neden-sonuç, amaç sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.</i>	+	+	+	+
17. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	+	+		
18. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	+			
19. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	+			
20. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	+			
21. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	+			
22. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.				+
23. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. <i>İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.</i>				+
24. Anlatım bozukluklarını tespit eder. <i>Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.</i>				+

Not. Kazanımlar şu programdan alınmıştır: Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel harflerin, sembollerin duyu organları yoluyla algılanarak zihinde anlamlandırılıp yorumlanma sürecidir (Yalçın, 2018). Bir anlamda okuma, duyu organlarıyla beynin aynı anda, karşılıklı ve ortaklaşa işe koyuldukları hem fiziksel hem zihinsel süreçtir. Tablo 3'ten anlaşılacağı gibi söz varlığını zenginleştirme açısından okuma becerisine yönelik yirmi dört kazanım tespit edilmiştir. Söz varlığı, en çok dinleme ve okuma yoluyla zenginleşmektedir. Bu durum kazanımlara da yansımıştır. Öyle ki söz varlığını zenginleştirmeye yönelik okuma kazanımları, diğer becerilerdeki kazanımlara göre sayıca fazla ve detaylıdır. Kazanımlarda ses bilimsel farkındalığı konu alan kazanımların olmadığı görülmektedir. Bu durum söz varlığının etkili bir şekilde kullanımı açısından sorunlar oluşturabilir. Zira sözcükleri doğru telaffuz etmemek, kavram karmaşasına neden olur. Dolayısıyla bu durum, yanlış öğrenmelere yol açar. Kazanımlarda söz varlığı geliştirme adına, sözlük okuryazarlığı önemsenmiştir. Bağlamdan hareketle sözcüğün anlamının tahmin ettirme kazanımının, söz varlığı zenginleştirme bakımından önemli bir payı vardır. Yine kazanımlarda söz varlığı geliştirmek için sözcükte anlam konusu üzerinden durulmuştur. (Eş anlam, yakın anlam, karşıt anlam, eş seslilik, gerçek, mecaz ve terim anlam). Mesela herhangi bir

sözcüğün eş anlamı, yakın anlamı, karşıt anlamı, eş seslisi bilinirse kişisel söz birikimi doğal olarak zenginleşir. Konuşma kazanımlarında olduğu gibi okuma kazanımlarında da söylem belirleyecilerden kazanımlarda geçen ifadeyle geçiş ve bağlantı ifadelerinden söz edilmiştir. Nasıl ki konuşmada kullanılan söylem belirleyicileri anlatıma bir bütünlük ve akış kazandırırsa okuma esnasında da söylem belirleyicilerinin anlama ve metne katkısının farkında olmak, daha nitelikli okuma-anlama sağlar. Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Bu yüzden kökler ve ekler konusunda farkındalık kazanmak; sözcük türetme, sözcüğün anlamını tahmin ettirme, sözcüklerin nasıl oluştuğunu sezdirme açısından son derece önemlidir. Türkçede bilhassa yapım ekleri sayesinde çok fazla sözcük türetilir. Bunun bilincini kavrayan öğrencinin, söz varlığını zenginleştirmesi pek tabiidir. Bunların dışında Türkçenin söz değerlerini, zenginliğini yansıtan atasözleri, deyimler, öz deyişler vb. söz varlığı öğelerine kazanımlarda yer verilmiştir. Kazanımlarda Türkçenin zengin söz varlığını oluşturan atasözleri ve deyimlerin farkındalığının kazandırılmaya çalışılması, çok büyük önem arz etmektedir. Ayrıca dil bilgisi kazanımlarının söz varlığına yönelik okuma kazanımlarında olduğu görülmektedir.

Tablo 4

TDÖP'teki Söz Varlığına Yönelik Yazma Kazanımları (Ortaokul Kademesi)

Yazma Kazanımları	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Yazdıklarını düzenler. <i>Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece esikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır. Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez.</i>	+	+	+	+
2. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	+	+	+	+
3. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	+	+	+	+

Tablo 4'ün devamı

4. Hikâye edici metin yazar.
b) Öğrenciler, yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir. + + + +
5. Yazma stratejilerini uygular.
Güdümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. +
6. Yazma stratejilerini uygular.
Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. +
7. Yazma stratejilerini uygular.
Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. +
8. Yazma stratejilerini uygular.
Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. +
9. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır. Oysaki, başka bir deyişle, + + + +

Tablo 4'ün devamı

*özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini
kullanmaları sağlanır.*

Not. Kazanımlar şu programdan alınmıştır: Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yazma; kişi veya kişilerin bilgi, istek, dilek ve iletilerini zaman ve mekândan bağımsız olarak kaleme aldığı, fiziksel ve zihinsel boyutları olan bir eylemdir (Altun, 2012). Söz varlığı unsurları, alıcı söz dağarcığından üretici söz dağarcığına yazma yoluyla aktarılır. Çünkü yazma becerisi, etkin söz dağarcığıyla işlerlik gösterir. Bu yönüyle söz varlığını genişletip zenginleştirme açısından yazma çalışmalarının özel bir yeri vardır.

Tablo 4'te görüldüğü üzere söz varlığını zenginleştirme açısından, yazma becerisine yönelik on kazanımın yer aldığı anlaşılmaktadır. İlkın sözcüklerin doğru telaffuzunu (vurgu ve tonlamasıyla birlikte) öğrenen kişinin, sonra o sözcüklerin doğru yazımını da öğrenmesi zaruridir. Daha önce de geçtiği üzere sözcüğün yanlış ve eksik öğrenilmesinin başka bir deyişle kavram karmaşasının önüne geçilmesi için doğru sesletim, doğru yazım ciddi anlamda önemlidir. Konuşma becerisinde olduğu gibi yazma becerisi de yazarak gelişir. Kazanımlar, öğrencilerin “yazma”ya yönelmesini teşvik etmektedir. 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda “Yazma stratejilerini uygular.” Kazanımı bu noktada öne çıkmaktadır. Çünkü becerilerin alışkanlığı dönüşmesinde, süreklilik ve devamlılık gerekmektedir (Maden, 2021). Konuşma kazanımında yer aldığı gibi yazma kazanımında da yabancı dillerden dilimize geçen fakat henüz yerleşmemiş sözcüklerin yerine Türkçelerinin kullanılması gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Demek ki program, öğrencilerin dil bilinci ve duyarlılığı kazanmasını oldukça önemsemektedir. Söz varlığını zenginleştirme adına her sınıf düzeyindeki “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımlarını ele aldık. Çünkü bu kazanımlarda geçen şu ifadeler, söz varlığıyla doğrudan ilişkilendirilebilir:

- “Bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma” (5.ve 6.sınıf) (MEB, 2019).
- “Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma” (7. ve 8.sınıf) (MEB, 2019).

Yukarıdaki konuşma ve okuma kazanımlarında da geçtiği üzere yazma kazanımlarında da öğrencilerin, söylem belirleyicilerinden/geçiş ve bağlantı ifadelerinden yararlanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Daha önce de sözü edildiği gibi sözlü ve yazılı anlatımda söylem belirleyicilerini kullanmak; anlatıma bütünlük, akıcılık ve işlerlik kazandırır ve anlatımda kopukluk oluşmasını engeller. Bir anlamda, anlama ve anlatma becerilerini güzel ve etkili biçimde kullanmayı amaçlamak; söylem belirleyicilerinden yararlanmayı gerektirir. Bunlardan başka dil bilgisi kazanımları “Söz Varlığı” başlığının altında hem okuma hem yazma kazanımlarına iliştilmiştir. Kısaca dil bilgisi öğretimi, ayrı bir başlık olarak ele alınmamıştır (MEB, 2019; Şimşek ve Demirel, 2020). Özetle söz varlığına yönelik kazanımların dört temel dil becerisi içinde, bir bütünlük hâlinde verilmesi, kazanımlarını sarmal bir biçimde tekrar etmesi; programın öğrencilerin söz varlığını güçlendirmeyi önemseydiğini göstermektedir. Çünkü söz varlığı, dil becerilerinin lokomotifidir.

2.3. Sözcük Öğretimi

Dile hâkim olmak, etkili ve güzel kullanmak için sözcüklerin anlamını doğru anlamlandırmak, bilmek ve kullanmak; zengin söz dağarcığına sahip olmaktan geçmektedir. Dahası, yukarıda sözü edildiği üzere iletişimin kaliteli, sürdürülebilir, nitelikli ve istenildiği gibi gerçekleşebilmesi için gönderici ve alıcının sözcükleri bilme, kullanma noktasında etkin bir donanıma ulaşmış olmaları gerekmektedir. Bu donanıma ulaşmak için sözcük dağarcığının geniş ve gelişmiş olması elzemdir. Türkçe derslerindeki sözcük çalışmaları bu gelişimi olanaklı kılar. Ne var ki sözcük öğretimi, söz varlığının gelişmesi kolay bir süreç değildir. Bu süreç, uzun ve yoğun uğraş gerektirir (Demirgüneş ve Gökçe, 2021). Eğitim öğretim yaşamında sözcük öğretiminin hedef kitlelerini öğrenciler oluşturmaktadır. Söz varlığı gelişiminde, sözcük öğretiminde başarıya ulaşmak için doğru yöntem ve tekniklerin kullanılması gereklidir. Ateş’e (2019) göre söz varlığının hedef kitleye etkili bir şekilde öğretilmesinde birçok etken göz önünde bulundurulmalıdır. Etkili yöntem ve tekniklerin seçilmesi, doğru öğretimin yapılması, araç gereçlerin doğru kullanımı, öğretmen ve öğrenci davranışları bunlara örnek gösterilebilir. Ayrıca öğrenilmiş sözcüklerin bellekte kalıcılığının sağlanmasında, işlevsel sözcük öğretiminde nitelikli sınıf içi etkinlikler gereklidir. İlk olarak öğrenilmiş bir sözcüğün gerek söyleniş gerek yazılış gerekse anlamının iyice kavranmış olması önemlidir (Dilidüzgün, 2014). Aksi

takdirde kavram kargaşası ve hatalı öğrenmeler oluşur. Yine Dilidüzgün'e (2014) göre söz dağarcığını geliştirmenin en etkili yolu, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirecek etkinliklere yönlendirilmesi; bu etkinlikler aracılığıyla etkin söz varlığı oluşturma ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Çünkü dil becerilerinin etkili olarak sergilenmesinde söz varlığının çok önemli bir yeri vardır. Benzer şekilde, Apaydın (2007) da sözcük öğretiminde dahası yeni öğretilen sözcüklerin uzun süreli bellekte depolanmasında ilgi çekici, günlük hayatla ilişkili etkinliklerin öğrencilere sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Bundan dolayı, sözcük öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususların başında “ilgi çekicilik, günlük hayatla ilişkili olma ve tekrar” gelmektedir (Doğan, 2014). Böyle etkileşimli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sözcük öğretimi çalışmaları, öğrencilerin dikkatlerini canlı tutar ve kalıcı öğrenmelere olanak sağlar. Sözcük öğretimi metinler aracılığıyla yapılır. Güneş (2017), sözcük öğretiminde sözcüklerin anlam özellikleri üzerinde durulması gerektiğine vurgu yapmıştır. Metinlerden hareketle eş anlam, karşıt anlam, gerçek anlam, mecaz anlam ve eş sesli sözcüklerle çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilere Türkçenin işlek ve üretken diğer bir deyişle kökteşlik özelliğinden yararlanarak yeni sözcükler üretme ve türetme mantığının kavratılması öğretilmelidir. Bunun üzerine, öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri kullanmaları, sözcükleri ve tümce yapılarını doğru, yerinde ve anlamına uygun olarak kullanma çalışmaları yürütmede oldukça yarar vardır (Güneş, 2017). Böylece sözcük öğretiminde kalıcılık sağlanacaktır.

Tüm bunlara ek olarak şunu söyleyebiliriz: Söz varlığı geliştirme çalışmaları, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Onların bu çalışmalara etkin bir biçimde katılmaları sağlanmalıdır. Öğrenci bu çalışmaları yaparken bıkkınlık hissetmemelidir. Aksine bu çalışmalardan keyif almalıdır. Öğrencinin sözcük dağarcığı geliştirme çalışmalarına olan ilgisi, çoklu uyarıcılarla oluşturulmuş Türkçe dersleri aracılığıyla canlı tutulmalıdır. Bu amaçla zengin ve verimli öğrenme ortamları düzenlenmesi gerekir. Çünkü bir söz varlığı ögesinin öğretiminde ne kadar çok duyu organına hitap edilirse o ölçüde kalıcılık sağlanır. Yıldırım (2020), çoklu uyaranlarla yapılan sözcük öğretiminin uzun vadede kalıcılık sağladığını tespit etmiştir.

Karadağ (2019a), öğrencilerin sözcük dağarcıklarını artırmak bir anlamda söz varlıklarını geliştirmek adına sözcük öğretiminin esaslarını aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- Sözcük öğretiminde dilin en sık kullanılan sözcüklerine öncelik tanınmalıdır.
- Öğrencilere hangi sözcüklerin öğretileceği hususunda onların yaş düzeylerine göre sözcük hazinesinin saptanması gerekmektedir.
- Öğretilmek istenen sözcüklerle öğrencilerin sahip olduğu sözcükler arasında anlam ilişkileri kurulmalıdır.
- Sözcük öğretimi sürecinde sözcük dağarcığının genişlik, derinlik ve ağırlık bakımından geliştirilmesi amaçlanmalıdır.
- Yeni öğrenilen sözcüklerin konuşma ve yazma becerileri yoluyla etkin sözcük dağarcığına alınması sağlanmalıdır.
- Sözcüklerin doğru söyleniş özellikleri öğretilmelidir.
- Sözcüklerin yazım özellikleri öğretilmelidir.
- Hedef sözcükler, bağlam aracılığıyla öğretilmelidir.
- Türkçe sözcüklerin öğretiminde sözcüklerin kökteşlik özelliğinden yararlanılmalıdır.
- Sözcük öğretiminde, öğrencilere sözcük öğrenme stratejilerini kullanmaları kazandırılmalıdır. (s. 55-56-57-57-59-60-61).

Aynı doğrultuda Karatay (2007a) da sözcük öğretiminin niteliğini artırmak ve öğrenilen sözcüklerin kalıcı olmasını sağlamak için aşağıda bir dizi etkinlik önerisinde bulunmuştur:

- Öğrencinin sözlük okuryazarlığını artırmak ve öğrenmiş oldukları yeni sözcüklerin kalıcılığını sağlamak amacıyla sözlük tutturmak elzemdir. Ayrıca öğrenciler, sözlük okuma çalışmaları yaparken okuduklarını da tartışmalıdır.
- Sözcüklerin kullanım sıklıklarına göre öğrenciye, günlük hayatta sürekli karşılaşacağı sözcükleri öğretmede öncelik göstermek.
- Öğretilecek sözcükleri, konuşarak bildirmeden önce beden diliyle anlatmaya çalışmak, sözcük somut bir varlığı veya nesneyi karşılıyorsa var olan şeyin kendisini veya resmini gösterme yoluna gitmek. Söz gelimi sözcük öğretiminde gerçek nesneler, fotoğraflardan yararlanarak somutlaştırma çalışmaları yapılmalıdır. Soyut sözcüklerin öğretiminde ise gerçek yaşantılar oluşturulmalıdır. Bunu sağlamanın en etkili yolu yaratıcı drama, rol oynama, drama çalışmalarıdır.

- Eyleme dayalı iş, oluş ve hareket bildiren bir sözcük öğretiliyorsa bu eylemi uygulamak ve açıklamasını yapmak. Bir anlamda, canlandırma çalışmaları aracılığıyla yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmeler oluşturmak gerekmektedir.
- Sözcük öğretimi sırasında öğrenilmiş sözcüğün varsa yakın veya karşıt anlamları da kavratılmaya çalışılmalıdır. Dahası, sözcüklerin çok anlamlılık durumuna dikkat edilmelidir. Sözcüklerin birden çok anlamı öğretilmeli ve kullanırlmalıdır. Yalnızca sözcüğün metindeki anlamı üzerinde durmamak gerekir. Sözcüğün farklı cümlelerde, bağlam içerisinde nasıl öğretileceği de sezdirilmelidir. Böylelikle öğrencilerin söz dağarcıkları geliştirilmelidir.
- Öğretilmiş sözcüklerin tekrarını sağlamalı, bu da ana dili ders kitabıyla mümkündür. Öğrenilen sözcüklere ve bu sözcüklerin farklı anlamlarına kitapların ilerleyen bölümlerinde yeniden yer verilmelidir. Çünkü kısa süreli bellekteki sözcüklerin uzun süreli belleğe geçmesinde diğer bir deyişle unutulmanın engellenmesinde aralıklı ve uygun zamanda yapılan tekrarın ciddi katkıları vardır. Dolayısıyla tekrarlar desteklenen sözcük öğretimi kalıcılık sağlamada oldukça etkilidir. Bu bakımdan tekrar çalışmaları ihmal edilmemelidir.
- Söz dağarcığı en çok okuma yoluyla gelişir. Bundan dolayı etkin olarak kullanılmayan sözcüklerin unutulmasını önlemek amacıyla öğrencileri istekle, hevesle okuyacakları kitaplarla buluşturmak.
- Öğrencinin ilgisini canlı tutmak için söz varlığı öğelerinin öğretiminde çeşitli etkinliklere ve oyunlara, ana dili ders kitaplarında imkânlar ölçüsünde yer vermek.
- Derslerde yazılı anlatım ve sözlü anlatım çalışması yaptırılmalıdır. Bu çalışmalarda öğretilen sözcüklerin kullanımı özendirilmelidir. Ayrıca bu sözcüklerin doğru yazılıp doğru seslendirildiğine dikkat edilmelidir. (s. 150-151).

Söz varlığı gelişiminde asıl amaçlardan biri, edinilen sözcüğün bellekte kalıcı hâle gelmesidir. Çünkü bu süreçte iş, yalnızca söz varlığı ögesini öğrenmekle bitmez. Aynı zamanda öğrenilen söz varlığı ögesine işlerlik kazandırıp uzun süreli belleğe göndermek ve yeri geldiğinde kolaylıkla hatırlanmasını sağlamaktır. Bunun için tekrar

alışmaları, oldukça önemlidir. Türkçe derslerinde sözlü ve yazılı anlatım çalışmaları aracılığıyla öğrencilerin üretici söz dağarcıkları zenginleştirilmelidir. Ayrıca bilindiği gibi zengin araç gereçler, çoklu uyaranlar, farklı yöntem ve teknikler kullanmak etkili söz varlığı gelişim sürecinin başat unsurlarıdır. Yukarıda da bahsettiğimiz üzere Türkçe eğitimi ve ğretimi uzmanları bunun yolunu göstermiştir.

2.4. Türkçe ğretmenin Sorumlulukları

Türkçe dersi, bilgi değil beceri dersidir. Beceriye ğrencilere kazandırma görevi; işlerini hakkıyla yapan, iyi, nitelikli, gerekli bilgi ve becerilerle donanmış öğretmenlere düşmektedir (Kavcar vd., 2016). Dil becerilerini bütüncül bir biçimde geliştirecek elverişli eğitim ğretim ortamı tasarlama görevi, Türkçe ğretmenin aslı görevidir.

Türkçe ğretmenlerinin öncelikli sorumluluklarından bir diğeri, Türkçemizin zenginliğini tanıtmak ve güzelliğini sezdirmektir (elik, 2020). Aynı zamanda söz varlığı geliştirme, sözcük öğretimini nitelikli, planlı ve programı bir biçimde yürütmede Türkçe ğretmenleri önemli görevler üstlenmektedir (Nurlu ve Arıca, 2015). Çünkü söz varlığı, dilin iskeletini oluşturur. Bu açıdan bakıldığında söz dağarcığını zenginleştirmede en verimli öğrenme merkezi, Türkçe dersleridir. Bu ortamı oluşturma görevi Türkçe ğretmenine aittir.

Söz varlığı gelişen ve zenginleşen birinin iletişim kurmada yetkinlik kazanacağı hususundan, geniş geniş söz ettik. Dolayısıyla Türkçe ğretmenleri, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeli, böylece etkili iletişim becerileri sergilemelerine destek olmalıdır. Çünkü Türkçe ğretmenleri, iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kilit rol üstlenmektedir. Bunun için Türkçe derslerinde öğretmenler, öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmeyi, geliştirmeyi amaç edinmelidir. Öğretim sürecinde söz varlığı geliştirmenin en işlevsel yollarından biri, öğrencilerin üretici dil becerilerini etkin kullanmalarını sağlayacak zengin, kaliteli ğretim ortamı tasarlamaktır. Bu noktada Türkçe ğretmenleri; amaca hizmet edecek, nitelikli, kaliteli söz varlığını geliştirecek etkinlikler ortaya koymalıdır. Türkçe ğretmeni ğrencilerinin söz dağarcıklarını geliştirme sürecinde ilk olarak yaptığı işin amacını, hedefini açık bir biçimde ifade etmelidir. Bu amaca uygun yöntem ve etkinlikler belirlemelidir. ğretmiş olduğu söz varlığı ögelerini, yaşamla ilişkilendirebilmelidir. Daha sonra bu yöntem ve etkinlikleri uygulayabilmek için amaca uygun, zengin araç

gereç hazırlamalıdır. Çünkü söz varlığı geliştirme sürecinde ne kadar çeşitli araç gereç kullanılırsa öğrenilen söz varlığı unsurları, öğrencinin hafızasında o kadar çok kalıcı olur. Bir anlamda Türkçe derslerinde çoklu uyarıcılarla hazırlanmış ve zengin yöntem, teknik kullanılan söz dağarcığı zenginleştirme çalışmaları, önem kazanmaktadır. Bu söz dağarcığı geliştirme çalışmalarında öğrencilerin etkin katılımlarını ve güdülenmelerini sağlayacak ilgi çekici etkinlikler düzenlemelidir. Bu etkinliklerde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmelidir. Son olarak öğretmen, öğrencilerin yeni edindiği sözcükleri tekrar ettirmeli, bu sözcüklerin kullanımı konusunda gelişimi takip etmelidir (Yalçın, 2018). Böylelikle kalıcı öğrenmeler sağlanacaktır.

2.5. Türkçe Ders Kitabı

Eğitim öğretim yaşamı sürecinde öğrencilerin en temel araç gereci, birincil kaynağı ders kitaplarıdır. Millî Eğitim Bakanlığınca dağıtılan ders kitapları, öğretim programlarının yürütücüsü konumundadır. Ders kitapları hem öğretmene hem de öğrenciye kılavuzluk eder. Bu bakımdan ders kitapları hazırlanırken ciddi anlamda özen gösterilmelidir. Söz gelimi ders kitabı hazırlama sürecinde alan uzmanlarının görüşleri alınarak bilimsel ve eğitsel değerlerin göz önünde bulundurulması gerekir (Nurlu ve Arıca, 2015; Yalınkılıç, 2020). Türkçe dersi özelinde düşünüldüğünde Türkçe Öğretim Programı'nda belirlenen hedeflere ulaşmak için birincil kaynak Türkçe ders kitaplarıdır (Karagöl, 2021). Öyle ki öğrenciler okulda ve evde en çok ders kitapları ile vakit geçirmektedirler. Özbay (2003), Türkçe öğretmenlerinin ders araç gereci olarak %94,44 oranında Türkçe ders kitaplarını kullandıklarını aktarmıştır. Bu sonuç, ders kitaplarının Türkçe öğretiminde önemini ortaya çıkarmaktadır. Yalınkılıç (2020) da Türkçe ders kitaplarının öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmada büyük ölçüde önemli olduğunu bildirmektedir. Bu kitaplardaki metinler ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin dilsel becerileri gelişir (Yalınkılıç, 2020). Dahası bu metinler aracılığıyla öğrenciler, yeni ve farklı söz varlığı öğeleriyle karşılaşır. Bu sayede öğrencilerin söz dağarcıklarının genişlemesinin yolu açılır. Kısacası ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan nitelikli, seçkin, özlü metinler; öğrencilerin söz varlığı gelişimine, önemli katkılar sunmaktadır.

Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretim etkinliklerini planlı, sistemli bir biçimde yürütmek için çaba sarf etmek gereklidir. Ancak Gündoğdu'ya (2012) göre,

Türkçe ders kitapları öğrencilerin söz varlıklarını geliştirme adına oldukça yetersizdir. Araştırmacının bu bulgusu dikkate alınarak kitapların niteliği, kalitesi geliştirilmelidir. Bilindiği üzere Türkçe öğretimin temel amaçlarından biri, öğrencilerin söz dağarcıklarını geliştirmektir. Özdemir (2021), bu amaç doğrultusunda Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretiminin daha elverişli, nitelikli ve etkili yapılması için aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

- “Söz varlığı öğelerinden ilişki sözlerine ve kalıp sözlere Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer verilmelidir.
- Öğretimi amaçlanan söz varlığı öğeleri tekrar edilmelidir.
- Türkçe ders kitabındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitlendirilmesi gereklidir. Etkinliklerin her metinden sonra birbirine benzer olmasındansa daha farklı, daha eğlenceli, yaratıcı şekilde tasarlanmasına ihtiyaç vardır.
- Sözcükler zihinsel, sosyal gelişim, hatta benlik algısı oluşturma aracı olarak hayatımızın önemli parçasıdır. Sözcük öğretimi etkinlikleri üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır.
- Sözcük öğretimi bağlam temelli etkinliklere daha fazla dayandırılmalıdır.” (s. 139).

2.6. Temel Dil Becerileri ve Söz Varlığı

Dil becerileri, alıcı ve üretici/ifade edici olmak üzere iki ana gruba ayrılır. Bununla birlikte dil becerilerini birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü insan okuduğunu yazar, konuşur; konuştuğunu yazar, dinlediğini konuşur. Kısacası dil becerileri bir bütündür. Ancak okuma ve dinleme/izleme becerileri anlamaya dayalıyken konuşma ve yazma becerileri anlatmaya dayalıdır. Türkçe dersi, beceri temelli bir ana dil dersidir. Ana dil derslerinin temel amacı, öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmaktır. Bu becerilerde gelişmenin yolu da yeterli, etkili söz varlığı birikimine sahip olmaktan geçmektedir (Yegen, 2021). Her iki temel beceri alanının bel kemiğini, merkezini söz varlığı oluşturmaktadır. Bu dört temel dil becerisi, ise birbirine sıkıca bağlıdır diğer bir ifadeyle örülüdür ve bütünleşik olarak gelişmektedir. Söz gelimi dil becerileri birbirini doğrudan etkiler. Alanyazında birçok çalışma, söz varlığının dört temel dil becerisiyle birbirine yakından bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar şöyle örneklendirilebilir: Söz varlığının oluşumu

dinleme becerisinin kazanılmasıyla başladığı göz önüne alındığında dinleme becerisini söz varlığı gelişiminde oldukça önemli yeri vardır. Bu bakımdan söz varlığı gelişkin bireyler aynı zamanda etkili birer dinleyicilerdir (Şengül, 2019). Dinlemeye benzer biçimde okuma yoluyla alıcı söz varlığı gelişimi sürmektedir. Bu noktada Yalçın (2018), okuma becerisi ile söz varlığı birikimi arasında derin ve anlamlı bir ilişki olduğuna değinmiştir. Çünkü okuma becerisi gelişmiş kişinin söz dağarcığı da gelişmiştir (Kırmızı, 2020; Yalçın, 2018). Sedita (2005), eğitim araştırmalarında en bilinen ve en eski bulgulardan birinin söz varlığı zenginliği ile okuduğunu anlama arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Araştırmacıya göre birey, geniş yelpazede ne kadar çok okursa o kadar çok söz varlığı gelişir ve zenginleşir.

Dinleme ve okumayla kazanılan söz varlığı, konuşma ve yazma yoluyla kalıcı hâle getirilir. Öbür taraftan, anlama becerilerinde olduğu gibi anlatma becerilerinde de söz varlığı birikiminin önemli bir payı vardır. Öyle ki sözcük dağarcığı zengin kişi, etkili ve güzel bir biçimde konuşur (Ünveren, 2020). Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinde de yetkinleşmenin anahtarı geniş bir söz varlığı birikimine bağlıdır (Maden, 2021). Çünkü söz varlığı zengin kişi; yazılı anlatımını karmaşıklıklardan kurtarır, tekrara düşmekten kaçınır ve ifadesini doğru, etkili ve anlaşılır bir biçimde iletir. Bu kişi, dil becerilerinin işleyişine akış kazandırır. Yukarıda özetlenen bilgiler, okuma ve dinleme becerisinin anlamadaki yerine; konuşma ve yazma becerisinin anlatmadaki yerine işaret etmektedir. Sözüün özü, söz dağarcığı varıl bireyler, dört temel dil becerisi kullanımında yetkinleşirler. Çünkü bu bireylerin hem anlama hem de anlatma becerileri güçlenmiştir. Demek ki söz varlığı, dil becerileri için temel yapı taşıdır (Yegen, 2021).

2.7. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde söz varlığı gelişimi/sözcük öğretimi ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların sayısı, artmaya devam etmektedir. Türkçenin öğretimi alanındaki söz varlığı çalışmaları, genellikle öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı öğeleri tespiti üzerine yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte, basılı araç gereçlerdeki söz varlığı öğelerinin tespiti üzerine çalışmalar öne çıkmaktadır. Söz varlığını, sözcük öğretimini konu alan tezlerin büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Ne var ki sayısı az da olsa doktora düzeyinde yapılan araştırmalar (Genç Ersoy, 2017; Okur, 2007; Pilav, 2008; Uluçay, 2016,

Yıldırım, 2020) da bulunmaktadır. Ayrıca Türkçe alanyazında, okullarda uygulanan sözcük öğretiminin etkililiğini, bu etkinliklerin verimli olma durumunu belirlemeye yönelik araştırmalar (Başdamar, 2010; Batur, 2006; Benzer, 2013; Dilidüzgün, 2014; Murat, 2014) yapılmaktadır. Genel olarak bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuç; öğrencilerin sözcükleri öğrenmede, söz varlığı birikimi oluşturmada, üretici söz varlıklarını geliştirmede zayıf kaldıklarını göstermektedir. Söz varlığı gelişimini konu alan kitap ve kitap bölümleri (Ateş, 2019; Aydın ve Gülden, 2021; Demirgüneş ve Gökçe, 2021; Karadağ, 2019b; Karatay, 2020; Maden, 2019; Yıldız, 2020) de mevcuttur. Bu kitaplar, sözcük öğretimine, söz varlığı gelişimin hususunda öğrencilere ve öğretmenlere kılavuzluk ederek Türkçenin öğretimi alanına katkı vermeyi sürdürmektedir.

Sarı (2020) çalışmasında, Türkçe eğitimi alanında söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine 1981-2018 yılları arasında yazılan lisansüstü tezleri incelemiş ve bu tezlerin alana olan katkısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda söz varlığı ve sözcük öğretimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin daha çok yüksek lisansa yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Tezlerde ele alınan konu birincil olarak öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sözcük hazinelerinin tespittir. Bir sonraki konu ise Millî Eğitim Bakanlığınca dağıtılan Türkçe ders kitaplarının söz varlığı öğelerinin tespiti olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Benzer ve Saraçoğlu (2020), Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları incelemişlerdir. Bu araştırmanın inceleme nesnesini Facebook gruplarındaki Türkçe öğretmenlerinin paylaşımları oluşturmuştur. Türkçe öğretmenleri “sözcük öğretimi”ne yönelik 632 kere görüş alışverişinde bulunmuşlardır.

Uğur (2014) çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programlarında ve Türkçe kitaplarında yer alan sözcük öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeylerini belirlemiştir. Bu bağlamda 109 Türkçe öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sözcük öğretimi yaparken genellikle programdaki, kitaptaki yöntemlere bağlı kaldığını tespit etmiştir. Bununla birlikte kimi öğretmenlerin sözcük öğretimi yöntem ve tekniklerini bildikleri hâlde kullanmadıklarını saptamıştır.

Ala (2020), öğrencilerin söz varlığı unsurlarının anlamını bulma ve türünü belirleme durumları üzerine bir çalışma yürütmüştür. Bu bağlamda, Gaziantep ilinde bulunan dört ortaokulda öğrenim gören 160 beşinci sınıf öğrencisi; açık uçlu soruya cevap veren yirmi Türkçe öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Öğrencilerin araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçme aracıdaki söz varlığı unsurlarının anlam türünü bulma oranı %74,8; anlamını bulma oranı %61,2 olarak tespit edilmiştir. Devlet okullarındaki öğrenciler ile özel okullardaki öğrencilerin sınıandığı çalışmada, özel okul öğrencilerinin devlet okullarındaki öğrencilere göre söz varlığının anlamını bulma durumunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin ele alındığı bölümde öğretmenlere şu soru sorulmuştur: “Türkçe öğretmenlerinin söz varlığı unsurlarının anlam türünü ve anlamlarını öğrencilere öğretip buldururken izledikleri yollar nelerdir?” Bu soruya yönelik ortaya çıkan sonuç şöyledir: Öğretmenlerin en çok sözcüklerin anlamını bulma ve cümle içinde kullanma yöntemini kullandığı tespit edilmiştir. En az ise öğrenci yaş ve seviyesine göre etkinlik/çalıştırma yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir.” (Ala, 2020). Ayrıca, Türkçe öğretmenlerinin söz varlığı öğelerinin öğretiminde en çok yaşadığı sorun ise kitap okuma alışkanlığının olmaması olarak ifade edilmiştir (Ala, 2020, s. 93).

Aydoğdu vd., (2019), sözcük öğretimi üzerine durum tespiti yapmışlardır. Araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak Suriyeli ortaokulu öğrencilerine öğreten 23 öğretmenle yürütülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacılar, Google Formlar üzerinden 13 başlıktan oluşan anket hazırlamışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin ders içinde sözcük öğretimi için ayrıca zaman ayırmadıkları, buna ek olarak her dersin başında bir önceki derste öğrenilen sözcüklerin tekrar edilmediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin anlamını bağlamdan çıkaramadıkları diğer bir deyişle bilmedikleri sözcükleri doğrudan söylemişlerdir. Ancak sözcük öğretimi yaparken teknolojiden, şarkılardan, oyunlardan yararlanmaları olumlu bir yöntem olarak değerlendirilmiştir.

Göçer ve Kılıç (2021), öğretmenlerin sözcük öğretiminde karşılaştığı sorunları belirlemeye yönelik araştırma yapmışlardır. Çalışma kapsamında sekizi kadın yedisi erkek olmak üzere on beş öğretmenler görüşülmüştür. Öğretmenlerden toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmadan çıkan sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenler sözcük öğretiminin nasıl yürütülmesi konusunda lisans döneminde yeterince bilgilenmediklerini ifade etmişlerdir, çalışma ve ders kitaplarının birleştirilmesini sözcük öğretimi açısından olumlu bulmuşlardır. Ayrıca, Türkçe Öğretim Programı ile sözcük öğretimi etkinlikleri arasındaki uyum sorgulanmıştır. On beş öğretmenden altısı, TDÖP ile sözcük öğretimi etkinliklerinin uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin sözcük öğretmede yeterli

olduğunun düşünen öğretmen sayısı ile yetersiz olduğunu düşünen öğretmen sayısı eşittir. Araştırmacılar kitaplardaki etkinlikler dışında yapılan uygulamaları sorgulamışlardır. Öğretmenlerin en çok kelime oyunu oynattıkları, sözcük defteri tuttukları, kitap okutturdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan öğretmenler sözcük öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik şu önerilerde bulunmuşlardır: öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmalı, öğrenciler sözcükleri günlük hayatta kullanmalı.

Eyüp (2020) çalışmasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bağlamında 2000 ve 2019 yılları arasındaki tezler içerik analizi ile incelenmeye alınmıştır. Bu yıllar arasında toplam 63 lisansüstü tez hazırlanmıştır. Hazırlanan tezlerin 58'i yüksek lisans, 5'i doktora tezidir. Araştırmacı, ölçme ve değerlendirme ile okuma kültürü üzerine çalışmaların yoğunlaştığını tespit etmiştir. Nicel araştırmaların nitel araştırmalardan daha çok yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sözcük öğretim yöntem ve teknikleri üzerine yalnızca bir çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Lisansüstü tezlerde tercih edilen örneklem/çalışma grubunun seçildiği yer/şehirlerden biri Kayseri'dir. Veri toplama aracı olarak en çok ölçek, görüşme formu ve anket kullanılmıştır.

Göçer (2016), Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmen adaylarının sözlük bilgisi ve sözcük öğretimine yönelik görüşlerini araştırmıştır. Bu araştırma doğrultusunda 11 Türkçe öğretmeni aday, 25 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuş, çalışmadan elde etmiş olduğu bulguları içerik çözümlemesine tabi tutmuştur. Çalışmada şu sonuca ulaşılmıştır: Türkçe öğretmeni adayları eğitimsel (pedagojik) açıdan Türkçe öğretmenlerine göre sözlük bilgisi ve sözcük öğretimi konusunda daha iyi bir yeterliğe sahiplerdir.

Okur ve Dağtaş (2014), ortaokula yönelik sözcük öğretimi çalışmalarını incelemiştir. Bu doğrultuda 2005-2014 tarihleri arasında yayımlanmış 27 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Bu yirmi yedi çalışmanın ikisi Türkçe öğretmenlerinin sözcük öğretim çalışmalarına yöneliktir. Araştırmacılar, Türkçe öğretmenleri ve adaylarının katılımıyla yapılan araştırmaların az olmasından yola çıkarak Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının katılımıyla yapılan çalışmaların artırılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Çalışmada Türkçe öğretmenleri ile ilgili bulgular şöyledir: Türkçe öğretmenleri sözcük öğretimi açısından ders kitaplarını yeterli olarak görmektedir. Ayrıca sözcük öğretimi yapmayı Türkçe öğretimi için

gerekli bulmaktadırlar. Ancak öğretmenler ders kitaplarında yer alan sözcük çalışmalarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Almanya’da Türkçe derslerinde sözcük öğretiminin nasıl yapıldığıyla ilgili çalışma Sulak (2016) tarafından yürütülmüştür. Sulak (2016), Almanya’da Türkçe Ana Dili Derslerinde Sözcük Öğretimi ve Sözlük Kullanımı adlı çalışmasında Almanya’da Türkçe ana dili derslerinde sözcük öğretimi ve sözlük kullanımını araştırmıştır. Araştırmacı çalışmasını Almanya’nın farklı eyaletlerinde görev alan 30 öğretmenle yürütmüştür. Araştırmacı şu sorulara yanıt aramıştır: Almanya’da Türkçe ana dil derslerindeki sözcük öğretimi belirli bir plan dahilinde mi yapılmaktadır? Türkçe temel söz varlığı listelerinden yararlanılmakta mıdır? Öğretmen ve öğrencilerin sözlük ve yazım kılavuzu kullanma durumlarını tespit etmiş ve önerilerde bulunmuştur (Sulak, 2016).

Yurt dışında sözcük öğretimine yönelik diğer bir çalışma Boyacı ve Ersoy (2015) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar Avrupa’nın farklı ülkelerinden öğretmenlerle çalışmalarını yürütmüşlerdir. Sulak (2016), Boyacı ve Ersoy (2015) Almanya’daki Türkçe derslerinin etkisizliğinden, verimsiz geçmesinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler bunun sebebi olarak araç gereçlerin eksikliği, nitelikli olmayışları, müfredatın belirsizliğini görmekte-dirler. Araştırmacılar, derslerin verimsiz ve etkisiz geçmesinin temelinde öğrencilerin söz varlıklarının yeterli düzeyde olmamasına bağlamaktadır. Bu olumsuz durumun üstesinden gelmek için şunların yapılması araştırmacılar tarafından salık verilmiştir: Almanya’daki Türk aileleriyle görüşülüp ailelerin dil bilinci artırılmalıdır. Ana dil olarak Türkçe dersine özellikle de sözcük öğretimi çalışmalarına gereken önem gösterilmeli, sözcük öğretimi için derslerde ayrı bir süre ayrılmalı. Söz varlığını geliştirme zahmetli bir süreçtir. Bundan dolayı öğretmenler süreç boyunca etkin olmalı-lar, öğrencilerine kılavuzluk etmeliler ve içsel güdülenmelerini artırmalı-lar. Türkçe ve Almanca sözcük listeleri, söz kalıpları hazırlanmalıdır. Bu sözcükler sarmal yaklaşım çerçevesinde öğretim süreci boyunca kullanılmalıdır. Öğrencilerin edilgin söz dağarcıkları etkin söz dağarcıklarına dönüştürülmelidir. Bunun içinde öğretmen sınıf ortamını iyi ayarlamalıdır. Çünkü sözcüksüz dil öğren(t)imi olamayacağı açıktır. Göçen ve Okur (2015) da söz varlığını hedef alan tezleri incelemişlerdir. Araştırmacılar, lisansüstü tezlerinin ders/çalışma kitapları ile öğrenciler üzerinde yoğunlaştığını belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin belirli bir konuda öneri, görüş ve deneyimlerine başvurulduğu için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çünkü Creswell'e (2021) göre nitel araştırma; bireyi, toplumu ilgilendiren problemleri anlamaya, keşfetmeye yönelik araştırma yöntemidir. Nitel araştırmacılar, ele aldıkları konu hakkında kapsamlı bilgi elde etmek isterler (Büyüköztürk vd., 2020). Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla toplumsal olguları bağlı bulundukları çevrede araştırmayı ve anlamayı önceleyen bir yaklaşımdır. Bu görüşlerden hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada, katılımcıların kişisel söz varlığı geliştirme süreçleri, ayrıntılı bir biçimde irdelenmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminin bir deseni olan olgubilimden yararlanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak tam anlamıyla ayrıntılar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgular üzerine yoğunlaşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada ele alınan olgu, "Türkçe öğretmenlerinin söz varlığını geliştirme deneyimleri" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların çalışmada ele alınan konular hakkında yaşantı ve deneyimlere sahip olduğu düşüncesinden hareketle olgubilim deseni tercih edilmiştir. Mevcut araştırmanın amacı, araştırmaya dahil olan Türkçe öğretmenlerinin söz varlığını geliştirme deneyimlerini derinlemesine ortaya çıkarmak olduğundan bu desen tercih edilmiştir. Araştırmanın doğasından kaynaklı çalışmamızda ortaya çıkacak sonuçlar, kesin veya genellenebilir olmayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ancak çalışmamızda ortaya çıkacak sonuçların alana katkı sağlayacağı, bundan sonraki çalışmalara yol göstereceği kanaatindeyiz.

3.2. Çalışma Grubu

Olgubilim deseninde önemli olan, katılımcıların araştırmaya konu olan olgu üzerinde birikime ve deneyime sahip olmalarıdır (Creswell, 2021). Nitekim

Büyüköztürk vd., (2020), olgubilim araştırmalarında veri kaynağı olan katılımcıların, araştırmanın odaklandığı olgu hakkında yeterliliğe, deneyime sahip birey veya gruplar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle çalışma grubu oluşturulurken söz varlığı geliştirme olgusunda deneyim kazanmış öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Olgubilim deseni ile tasarlanmış bu araştırmada, çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre amaçlı örnekleme, nitel araştırma geleneğinin içinden çıkmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli ölçütleri karşılayan durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir (Büyüköztürk vd., 2020). Seggie ve Yıldırım (2021), nitel araştırmalarda katılımcıların hem ulaşılabilir hem de araştırmaya uygun olmalarına araştırmacıların dikkat etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çerçevede, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kartopu örnekleme kullanılmıştır. Kartopu örneklemin tercih edildiği araştırmalardaki çalışma grubu, araştırma olgusunu yansıtacak birey veya bireylerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu teknikte, araştırmacı öncelikle olgu üzerinde kapsamlı bilgi birikime sahip kişilerle ilk görüşmelerini gerçekleştirir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Sonra bu kişilerin önerileri doğrultusunda araştırma üzerinde benzer yeterli özelliklere sahip kişiler bulunur (Karaca, 2021). Böylelikle süreç yeni kişilerin araştırmaya dahil edilmesiyle kartopu (zincir) gibi ilerler (Ekiz, 2020). Bundan dolayı çalışma grubu, söz varlığı geliştirmede/sözcük öğretiminde deneyim kazanmış Türkçe öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Çünkü söz varlığı geliştirme ve sözcük öğretimi çalışmaları icra etme, Türkçe derslerinin en önemli amaçlarından biridir. Kişisel söz varlığı geliştirme deneyimleri hakkında kapsamlı bilgi edinmek amacıyla seçilen araştırmanın çalışma grubunu, Kayseri ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 19'u erkek, 13'ü kadın olmak üzere toplam 32 Türkçe öğretmeni oluşmaktadır. Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Millî Eğitim Bakanlığının 27.12.2021 tarihli izniyle yürütölmüştür.

Katılımcılar çalışma kapsamında TÖ1, TÖ2, TÖ3... biçiminde kodlanmıştır. Katılımcılardan yirmi biri Türkçe Eğitimi/Öğretmenliği, onu Türk Dili ve Edebiyatı ve biri Edebiyat Öğretmenliği mezunudur. Kıdem açısından incelendiğinde çalışma grubundaki bir öğretmenin 0-5, beş öğretmenin 6-10, sekiz öğretmenin 11-15, on öğretmenin 16-20, beş öğretmenin 21-25, iki öğretmenin 26-30 ve bir öğretmenin 31-35 yıllık deneyimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde yirmi beş öğretmen lisans; altı öğretmen yüksek lisans, bir öğretmen

ise doktora mezunudur. Olgubilimsel araştırmanın amaçlarından biri, çalışma grubundaki katılımcıların deneyimlerindeki farklılıkları ele almaktır (Çekmez vd., 2012). Bu nedenle çalışma grubu heterojen olarak seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenler seçilirken şu yol takip edilmiştir: Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenmeden önce Türkçe eğitiminde uzmanların yönlendirmeleri dikkate alınmıştır. Şöyle ki Türkçe eğitimi uzmanı akademisyenler, Kayseri ilinde görevini sürdürmekte olan birkaç öğretmen tavsiyesinde bulunmuşlardır. Çünkü uzmanlara göre bu öğretmenler, araştırma sorularına içtenlikle ve yüreklilikle cevap verebilecek; alanda yetkin, etkin ve donanımlı öğretmenlerdir. Bu tavsiyeler doğrultusunda bu öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu öğretmenler, araştırma sorularına cevap verebilecek tecrübeli, bilgili öğretmen arkadaşlarını önermişlerdir. Böylelikle çalışma grubu bir kartopu diğer bir adlandırmayla zincir şeklinde oluşturulup genişletilmiştir. Öğretmenlerle yaptığımız görüşmeler, aldığımız yanıtlar, elde ettiğimiz veriler; bizlere uzmanların ve öğretmenlerin önerilerinin, yerinde ve doğru olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Kayseri ilinde görev alan Türkçe öğretmenlerinin; bilgili, kaliteli, tecrübeli olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca her öğretmen çalışmaya gönüllü katılmıştır ve bütün soruları içtenlikle yanıtlamıştır. Çalışma grubunun çeşitli özelliklere göre dağılımı, aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 5

Araştırma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Kod	Kıdem	Yaş	Mezun Olunan Ana Eğitim Durumu	Cinsiyet	
TÖ1	11-15 yıl	34	Türkçe Eğitimi	Lisans	Erkek
TÖ2	16-20 yıl	44	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Erkek
TÖ3	26-30 yıl	53	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Erkek
TÖ4	16-20 yıl	39	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans	Kadın
TÖ5	06-10 yıl	31	Türkçe Eğitimi	Lisans	Erkek
TÖ6	11-15 yıl	36	Türkçe Eğitimi	Lisans	Kadın
TÖ7	26-30 yıl	51	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Kadın
TÖ8	11-15 yıl	38	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Kadın
TÖ9	00-05 yıl	29	Türkçe Eğitimi	Lisans	Erkek
TÖ10	11-15 yıl	35	Türkçe Eğitimi	Yüksek Lisans	Erkek
TÖ11	16-20 yıl	39	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Erkek
TÖ12	16-20 yıl	42	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans	Kadın
TÖ13	21-25 yıl	45	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Kadın
TÖ14	06-10 yıl	33	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Kadın
TÖ15	11-15 yıl	33	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Erkek

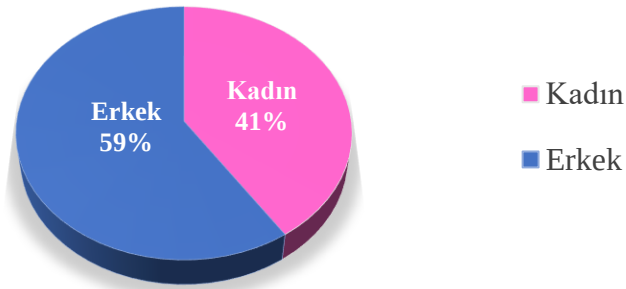
Tablo 5'in devamı

TÖ16	11-15 yıl	39	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Kadın
TÖ17	31-35 yıl	56	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Erkek
TÖ18	16-20 yıl	41	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Kadın
TÖ19	06-10 yıl	32	Türkçe Eğitimi	Lisans	Erkek
TÖ20	16-20 yıl	39	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Kadın
TÖ21	21-25 yıl	44	Edebiyat Öğretmenliği	Lisans	Kadın
TÖ22	21-25 yıl	47	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Erkek
TÖ23	21-25 yıl	45	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	Erkek
TÖ24	16-20 yıl	35	Türkçe Eğitimi	Lisans	Erkek
TÖ25	06-10 yıl	29	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Erkek
TÖ26	06-10 yıl	37	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Erkek
TÖ27	11-15 yıl	35	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Erkek
TÖ28	16-20 yıl	38	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Erkek
TÖ29	11-15 yıl	35	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans	Erkek
TÖ30	16-20 yıl	42	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Kadın
TÖ31	21-25 yıl	42	Türkçe Eğitimi	Doktora	Erkek
TÖ32	16-20 yıl	37	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Kadın

Şekil 3

Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Katılımcıların Cinsiyeti

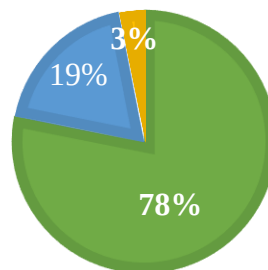


Şekil 4

Çalışma Grubunun Eğitim Durumu

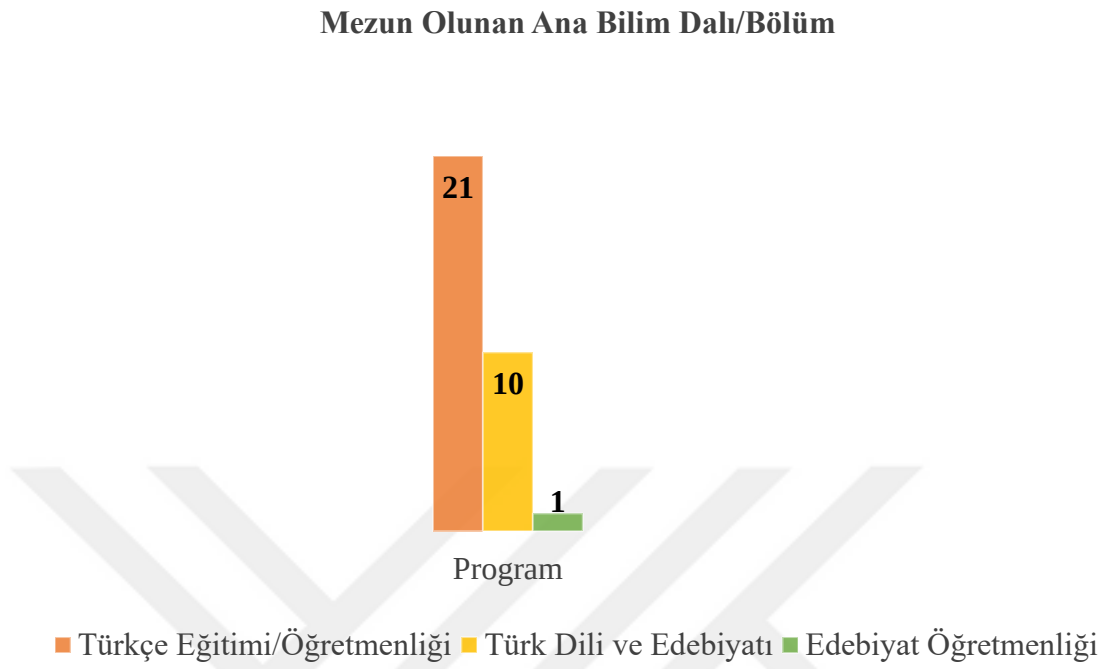
Katılımcıların Eğitim Durumu

■ Lisans ■ Yüksek Lisans ■ Doktora



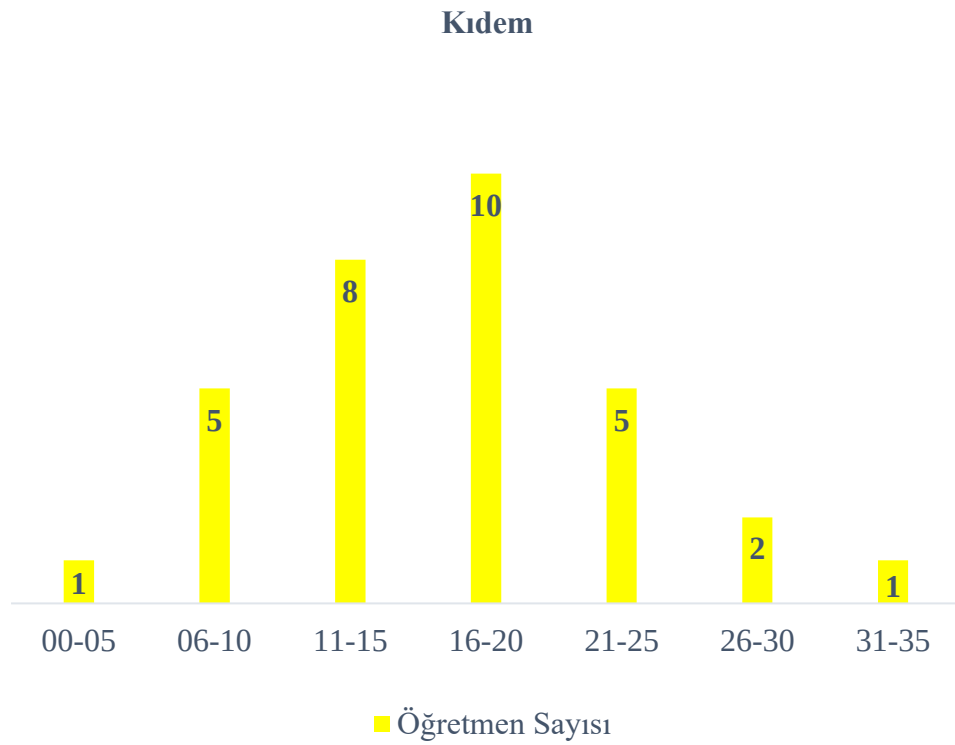
Şekil 5

Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümler



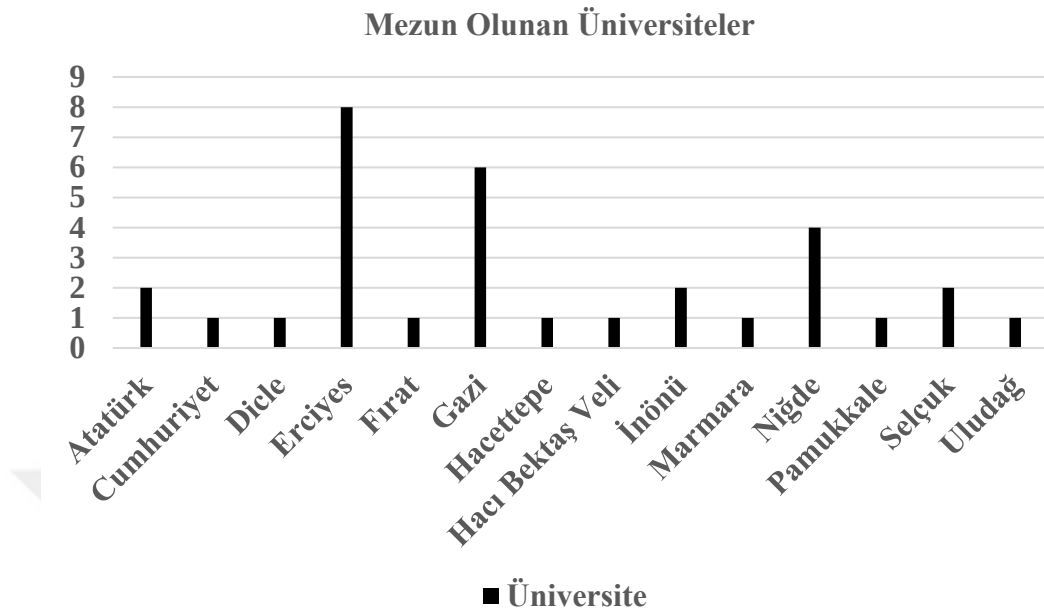
Şekil 6

Katılımcıların Kıdemlerinin Dağılımı



Şekil 7

Katılımcıların Mezun Oldukları Üniversiteler



3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Kaldı ki olgubilim araştırmalarında veriler, büyük çoğunlukla görüşmeler yoluyla toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme, insanlarla buluşup bir konu hakkında karşılıklı konuşma işidir. Görüşme, bireylerin duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilmelerine olanak sağlar (Çelebi ve Orman, 2021). Görüşme yapılan kişinin bakış açısını öğrenmeyi amaçlar (Kartal, 2021). Bu doğrultuda, katılımcıların kişisel söz varlığı geliştirme süreçleri, deneyimleri hakkında bilgi toplamak, düşüncelerini öğrenmek dolayısıyla görüşmeyi yürütmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form ile katılımcıların cevapları, görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; araştırmacılara, katılımcıların olgulara ilişkin görüşlerini, düşüncelerini, yaşantılarını daha ayrıntılı, kapsamlı anlama olanağı sunar (Büyüköztürk vd., 2020). Bu açıdan bakıldığında yarı yapılandırılmış görüşme formu, zengin bilgi kaynağı olabilecek bireylerin deneyimlerini, görüşlerini toplamada etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme soruları önceden hazırlanır ancak gerekli görülen yerlerde soruların bütünlüğü bozulmadan gerekli değişiklikler yapılır (Ekiz, 2020). Böylece yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacıya esneklik sağlamakta, araştırmacı ile katılımcı arasında etkileşimi artırmakta ve soruların

anlaşılabilir olmasına katkıda bulunmaktadır (Tutar ve Erdem, 2020). Bütün bu görüşlerden yola çıkarak araştırmacı tarafından açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form; lisansüstü düzeyde sözcük öğretimi dersi veren, Türkçe eğitimi öğretiminde uzmanlaşmış, İç Anadolu’da bir devlet üniversitesinde öğretim üyesi olarak görevini sürdüren alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. (Formda yer alan sorulara, öğretim üyesinin düzeltmelerine EKLER bölümünden ulaşılabilir.) Öğretim üyesinin dönütleri doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, yine alan uzmanı iki öğretim üyesinin de görüşleri alınmıştır. Son aşamada tez danışmanı, görüşme formunda gerekli gördüğü düzeltmeleri ve eklemeleri yapmıştır. Böylelikle soru bütünlüğünün sağlanmasına, soruların ve ifadelerin anlaşılır olmasına önem gösterilmiştir. Bu süreçlerin ardından forma son hâli verilmiştir. Eklemeler ve düzeltmeler yapılarak son hâli verilen görüşme formunda, dokuzu ana, altısı alt soru ile katılımcıların eklemek istedikleri düşünceler için açık uçlu olarak bırakılan bir maddeden oluşan toplamda on altı madde yer almaktadır. 05.11.2021 tarihinde ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece görüşme sorularında ve görüşme sürecinde herhangi bir aksaklık veya sorun olmadığı anlaşılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Ön görüşmelerden alınan olumlu dönütler sonrasında veri toplama sürecini başlatmak için ilkin 12.11.2021 tarihinde Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna başvurulmuştur. Etik kurulun incelemesi tamamlanmış, 07.12.2021 tarihinde kuruldan gerekli izin alınmıştır. Daha sonra Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Millî Eğitim Bakanlığından araştırma izni istenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının 27.12.2021 tarihli izniyle görüşmelere başlanmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan Kayseri ilindeki Türkçe öğretmenleriyle 31.12.2021 ve 24.03.2022 tarihleri arasında görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırma verileri elde edilmiştir. Ön görüşmeler dahil olmak üzere otuz iki Türkçe öğretmeninden veri toplanmıştır. Nitel araştırmalarda, çalışma grubundan toplanan verilerin araştırma ihtiyacını karşılaması, çalışma grubundan ayrıntılı bilgi elde edilmesi çalışma grubunun büyüklüğünden çok daha önemlidir (Bektaş, 2021). Bu ilke göz önünde bulundurularak toplanan verilerde doyuma ulaşıldığı düşünülmüştür. Böylelikle veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu doğrultuda görüşmelere başlamadan önce

okul idaresi ile araştırma konusu hakkında konuşulmuş ve idare süreçten haberdar edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini, düşüncelerini açık, anlaşılır, net bir biçimde ifade edebilmelerine yönelik öğretmenlerle konuşmalar yapılmıştır. Katılımcılar kendilerini hazır hissettiklerinde görüşmeler başlamıştır. Görüşmelerin yüz yüze ve öğretmenlerin rahatsız olmayacağı sessiz bir ortamda yürütülmesine özen gösterilmiştir. Araştırma izni doğrultusunda öğretmenlerden ses kaydının alınması gerektiği ifade edilmiştir. Çünkü verilerin korunmasına, söylemlerin kaydedilmesine ve sürecin hızlı bir biçimde işlemesine dikkat edilmiştir. Ses kaydının alınmasının hem araştırmacıya hem de katılımcıya sağlayacağı yararlar vurgulanmıştır. Ne var ki Türkçe öğretmenlerinden üçü ses kaydının alınmasını istememiştir. Görüşme sırasında ve sonrasında notlar alınarak bu öğretmenlerin yanıtları yazıyla kaydedilmiştir. Böylece görüşme verilerinin tamamına yakınının korunması sağlanmıştır. Diğer yirmi dokuz öğretmenden altısı ile akıllı aygıtlar aracılığıyla videolu görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çünkü bu öğretmenler, Omicron varyantının etkisinden ve sağlık durumlarından duydukları endişeleri gerekçe göstererek akıllı aygıtlar üzerinden görüşmeyi daha uygun bulmuşlardır. Yüz yüze ve akıllı aygıtlar üzerinden gerçekleştirilen görüşmeler, genellikle 15-35 dakika arasında sürmüştür. Buna ek olarak, ortalama 10 dakika görüşme öncesinde sohbet edilmiştir. Görüşme sürecinde, öğretmenleri yönlendiren söylemlerin olmamasına özen gösterilmiştir. Görüşme sırasında, gerektiğinde katılımcılara ek sorular yöneltilmiştir. Görüşme sonunda sorulan sorulara ilişkin veya söz varlığı konusuyla ilgili eklemek istedikleri başka düşünceler, öneriler olup olmadığı sorulmuştur. Bütün bu süreçlerin ardından karşılıklı iyi dileklerde bulunularak görüşmeler sonlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Olgubilim deseni ile gerçekleştirilen bu araştırmanın veri çözümlemesinde, betimsel ve içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Betimsel çözümleme, içerik çözümlemesine göre daha yüzeyseldir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çözümleme türünde araştırmacı, “ne, neler, hangi, kim” tarzında alt düzey sorulara yanıt arar (Bektaş, 2021). Betimsel çözümlemede, katılımcıların görüşleri alındıktan sonra düzenlenir, yorumlanır ve okuyucuya sunulur ve yine bu çözümleme türünde, doğrudan alıntılar yoluyla katılımcıların görüşlerine olabildiğince yer verilir (Sözer ve Aydın, 2020). Diğer bir ifadeyle bu çözümleme türünde amaç, görüşme sonucunda

elde edilen verilerin düzenlenip, bulguların özetlenip ve araştırmacıların şahsî birikimleriyle verilerin yorumlanarak okuyuculara sunulmasıdır (Baltacı, 2019). Bununla birlikte çalışmada veriler, büyük ölçüde içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. Çünkü görüşme formundaki sonda sorularıyla ve görüşme esnasında “nasıl, neden, niçin” (Yıldırım ve Şimşek, 2021) sözcükleriyle çalışma grubundaki katılımcılara değerlendirmeye dayalı sorular sorularak yorumları detaylıca, derinlemesine alınmıştır. Detaylı ve derinlemesine yürütülen çözümlemeler sonucunda kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Örneğin katılımcılardan Türkçe ders kitaplarının söz varlığını geliştirme açısından nasıl gördükleri istenen soruda tema olarak “söz varlığı” kavramı belirlenmiştir. Daha sonra katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda katılımcı ifadelerini özetleyen sözcükler araştırmacılar arasında tartışılarak ortak kavramlar (Yeterli, nispeten yeterli, yetersiz) kod olarak belirlenmiştir. Bu kodlardan da hareketle kategoriye (Türkçe ders kitabındaki metinlerin ve etkinliklerin yeterliliği) ulaşılmıştır. Başka bir soru, “Öğretmiş olduğunuz yeni bir söz varlığı ögesini (sözcük, atasözü, deyim, ikileme vb.) kalıcı hâle getirmek için neler yapmaktasınız?” şeklindedir. Bu soruda tema olarak “söz varlığı” kavramı belirlenmiştir. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak kodlar (günlük hayatta kullanma, canlandırma, atasözü/deyim kartlarıyla çalışma, tekrar etme, vb.) oluşturulmuştur. Bu kodları niteleyecek kategori, “söz varlığını kalıcı hâle getiren çalışmalar” olarak belirlenmiştir. Ayrıca her soruda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara da bu bölümde yer verilmiştir.

Ses kayıt yoluyla elde edilen veriler; Speech to Text in Microsoft Word, Microsoft Azure programları aracılığıyla yazılı hâle dönüştürülmüştür. Katılımcılardan toplanan veriler günü gününe Microsoft Word programına aktarılmıştır. Ancak toplanan verilerde hata olmaması için araştırmacı tarafından ses kayıtları ve yazılı belgeler sık sık karşılaştırılmıştır. Programların yanlış aktardığı ve çevirdiği sözcükler, cümleler araştırmacı tarafından konuşmacıların ifadeleri değiştirilmeden düzeltilmiştir. Toplanan verilere herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Dolayısıyla verilerin sağlıklı bir biçimde okuyucuya sunulması, araştırma sürecinin titizlikle yürütülmesi için ciddi önlemler alınmıştır. Uzun ve yoğun geçen bu işlemler sonucunda toplamda 214 sayfa, 67394 sözcükten oluşan görüşme verisi elde edilip araştırmacılar tarafından derinlemesine bir biçimde çözümlenmiştir. Görüşmeler toplamda 533 dakika sürmüştür.

Tablo 6*Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri*

Geçerlik	İç geçerlik	Uzman görüşlerinin alınması
		Katılımcı teyidi
		Uzun süreli irtibat
		Doğrudan alıntı
		Analiz çeşitlendirilmesi
	Dış geçerlik	Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması
		Veri analiz sürecinin açıklanması
		Çalışma grubunun özelliklerinin açıklanması
		Çalışma grubunun seçim şeklinin belirtilmesi
		Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi
Güvenirlik	İç güvenirlik	Yöntemin seçim gerekçesinin açıklanması
		Geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin açıklanması
		Amaçlı örnekleme
	Dış güvenirlik	Kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi
		Bulguların yorum yapılamadan sunulması
		Verilerin sonuç kısmında uygun şekilde tartışılması
		Veriler arasında tutarlılığın kontrol edilmesi

Olgubilimsel araştırma yöntemiyle tasarlanmış bu çalışmada geçerliği ve güvenirliği artırmak amacıyla birtakım önlemler alınmıştır. Çünkü Başkale (2016); nitel araştırmaların inandırıcı, güvenilebilir, teyit edilebilir, aktarılabilir olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki yollara başvurulmuştur. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için şu adımlara izlenmiştir:

- Çalışmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından görüşme formu hazırlanmıştır ve uygulama öncesinde Türkçe eğitimi uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.
- Hazırlanan görüşme formu ile ilgili olarak tez danışmanı, iki akademisyen ve iki öğretmen olmak üzere konu uzmanlarının görüşleri dikkate alınmıştır. Türkçe eğitimi uzmanları ve akademisyenlerinin görüş ve önerilerine göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

- Çalışma grubundaki iki farklı öğretmene formlar okutulmuştur. Bu öğretmenlerden soruların okunabilirliğini ve anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir.
- Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda görüşme formu, yeniden irdelenmiş ve gerekli, açıcı düzeltmeler yapılmıştır.
- Görüşmeler esnasında her bir soru ile ilgili katılımcıların yanıtları teyit ettirilmiş varsa eklemek istedikleri düşünceler alınmıştır. Araştırmacı, çalışma grubundaki öğretmenleri yönlendirici hiçbir davranışta bulunmamıştır.
- Katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurulmuştur. Gerekli takdirde tekrardan yüz yüze bir araya gelinmiş veya telefon aracılığıyla konuşmalar gerçekleştirilmiştir.
- Yapılan görüşmelerin öncesinde kurum idarecilerine, çalışma grubundaki öğretmenlere gerekli açıklamalarda bulunulmuş ve doğal, samimi sohbet ortamı oluşturulmuştur. Görüşmelerin süresi, 20-30 dakika civarında sürmüştür. Katılımcıların yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar, bulgular kısmında hiçbir değişiklik ve dahi düzeltme yapılmadan (anlatım bozukluğu, dil bilgisi ve yazım yanlışları) olduğu gibi alıntılar şeklinde yazıya (Microsoft Word'e) geçirilmiştir.
- Çalışmada hem betimsel hem de içerik analizinin kullanılması ile analiz çeşitlendirilmesine gidilmiştir.

Araştırmanın iç geçerliğini sınırlandıracak etmen şudur: Veri toplama aracı olarak sadece görüşmenin kullanılarak veri çeşitlenmesinin yapılamamasıdır. Dış geçerlik; araştırmada elde edilen verilerin, sonuçların bu araştırmaya benzer diğer başka çalışmalara, durumlara, ortamlara, topluluklara genellenebilmesi, bir anlamda aktarılabilmesidir (Yağar ve Dökme, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için şu yollara başvurulmuştur:

- Araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci, verilerin çözümlenmesi, çalışma grubunun özellikleri, bulguların nasıl düzenlendiği söz gelimi araştırmanın bütün aşamaları ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
- Çalışma grubundaki öğretmenler, araştırmanın amacına katkı sağlayacak uygun bireylerden tavsiyeler yoluyla seçilmiştir.

Baltacı (2019); güvenilirliği, araştırmanın tekrar edildiğinde aynı sonuçlara ulaşılması olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde iç güvenilirlik diğer bir adlandırmayla tutarlık; başka araştırmacıların aynı veri toplama aracını kullanarak ileri dönemlerde benzer sonuçların tespit edilmesidir. Araştırmanın i güvenilirliğini (tutarlılığını) sağlamak amacıyla şunlar yapılmıştır:

- Araştırmada elde edilen bulguların tamamı, yorum yapılmadan doğrudan okuyucuya sunulmuştur.
- Kayıt cihazı kullanılarak veri kaybı nlenmiştir.
- Çalışma grubunun heterojen bir dağılım göstermesi sağlanmıştır.
- Araştırma süreci boyunca belirli aralıklarla tez danışmanı ile durum değerlendirmesi yapılmıştır. Tez danışmanının nerileri dikkate alınarak gerekli görülen düzeltmeler ve düzenlemeler yapılmıştır.

Dış güvenilirlik, araştırmanın benzer ortamlarda tekrar edildiğinde benzer sonuçların elde edilmesidir (Baltacı, 2019; Karataş, 2015). Araştırmanın dış güvenilirliği (teyit edilebilirlik) şöyle artırılmaya çalışılmıştır:

- Veriler üç araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde okunmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlardan yola çıkılarak kategoriler ve tema oluşturulması esnasında araştırmacılar arasında fikir birliğine varılmıştır. Buna ek olarak araştırmanın raporlaştırma süreci detaylıca açıklanmıştır.
- Veriler sonuç kısmında uygun şekilde tartışılmıştır. Dahası sonuç ve bulgular bölümlerinin tutarlı olup olmadığı konusunda araştırmacılar arasında tartışılmış ve görüş birliğine varılmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, içerik çözümlemesi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır. İçeriklerin düzenlenmesinde araştırmanın alt problemleri dikkate alınmıştır. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler; düzenlenip, tablolar hâline getirilip okuyucuya sunulmuştur. Çalışmada oluşturulan alt problemlere ilişkin bulgular Tablo 7’den itibaren okuyucuya sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın birinci alt problemi “Katılımcıların söz varlığı olgusuna ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?” şeklindedir. Bu doğrultuda birinci alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 7’deki gibidir.

Tablo 7

Katılımcıların Söz Varlığı Olgusunun Önemine İlişkin Görüş ve Düşünceleri

Söz Varlığının İletişim Kurmaya Katkısı		
Kodlar	Katılımcılar	Sıklık
İfade gücünü arttırması	TÖ4, TÖ5, TÖ7, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ21, TÖ25, TÖ26, TÖ27, TÖ28, TÖ30, TÖ31, TÖ32	21
Konuşma becerisinin gelişmesi	TÖ2, TÖ6, TÖ13, TÖ20	4
Düşünme gücünün artması	TÖ1, TÖ3, TÖ14, TÖ22, TÖ23, TÖ24, TÖ29	7

Tablo 7’de görüldüğü üzere çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin çoğu, söz varlığının zengin olması ile sözlü/yazılı ifade gücünün artması arasında ciddi bir ilişki kurmaktadır. Benzer şekilde katılımcılar, kişinin söz varlığı zenginliği ile konuşma becerisinin gelişmişliği arasında bağ kurduklarını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak kimi katılımcılar, söz varlığının zengin olmasının kişinin düşünme gücüne de olumlu bir biçimde yansıdığını düşünmektedirler. Aşağıda katılımcıların yanıtlarından anlaşılacağı üzere söz varlığı gelişmişliği ile özellikle iletişim kurma ve ayrıca düşünme ve konuşma becerileri arasında derin ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Kısacası katılımcılara göre söz varlığı zenginliği, bireyi birçok açıdan yetkin ve donanımlı hâle getirmektedir.

İlkin söz varlığı zenginliği ile ifade gücünün etkisi arasında ilişki kuran TÖ4’e göre “Ne kadar çok kelime biliyorsan, kavram biliyorsan anlatmak istediğini o kadar net anlatırsın ve bilmiyorsan ya eksik anlatırsın ya yanlış anlatırsın. Bilen kişi daha net istediğini tam anlatır. Tam net anlatır. Yani kavramı tam bildiği için tam yerine oturtur.” Kişinin söz varlığı ne kadar genişse ifade gücünün de o kadar güçlü olduğunu belirten TÖ5’in şu benzetmeleri, oldukça dikkat çekicidir:

[Söz varlığının zayıf olması] Eksik malzemeye yemek yapmak gibi düşünelim, bunu. Eksik malzemeye yemek nasıl lezzetsiz oluyorsa konuşma da bu şekilde olur. Ne söyleyeceğini ifade edemezsin. Karşıdaki anlamaz, anlatım bozuklukları olur. Mecaz anlatımlar olmaz. Yani nasıl desem ki işlenmemiş bir odun gibidir işlediğimiz de nasıl bir marangoz işlediğinde nasıl güzel bir eser çıkarıyorsa ortaya söz varlığı olmayan insan kütük gibi durur. Dil varlığın evidir, diye bir söz vardı. Hani ne kadar iyi ne kadar zenginse evin o kadar süslüdür, kendini o kadar iyi ifade edebilirsin.

Çok okuyan öğrencilerin söz varlıklarını ciddi manada geliştirdiklerini vurgulayan TÖ7, “Çok okuduğu zaman da zaten kendini çok rahat ifade edebilir. Çok okuduğu zaman söz varlığı da zaten çok geliyor ama seviyesine uygun kitaplar okuması gerekiyor. Hemen fark edilir zaten kullandığı bir kelime bile o kişinin ne kadar çok kitabı ve kaliteli kitaplar okuduğunu gösterir.” şeklinde görüşlerini beyan etmiştir. TÖ8’e göre insanın kendini ifade aracı, “kelime”dir. Dolayısıyla “Söz varlığı zayıf olan bir insanın kendini ifade etmesi mümkün olmuyor hâliyle.” diyerek bu konudaki görüşünü söylemiştir. Kişi, “Bildiği kadarını anlatır.” diyerek söze başlayan TÖ9, “Siz ne kadar bilerseniz bilin anlattıklarınız karşınızdakinin anladığı kadardır.” sözüne gönderme yapmıştır. Katılımcı, öğrencinin “sözcük dağarcığı yetersizse

öğretmenini anlamasının ve kendini ifade etmesinin mümkün olmadığını” sözünü ekleyerek fikirlerini açıklamıştır. Söz varlığı zengin bireyle iletişim kurarken “zevk aldığını” vurgulayan TÖ10, bu bireyin duygu ve düşüncelerini daha net ilettiğini söylemiştir. Katılımcı, bu durumun karşıdaki kişiyi “yormayacağını” bildirmiştir. Söz varlığının insanın “her şeyi” olduğunu söyleyen TÖ11, bu kapsamda düşüncelerini “Söz varlığımız, kelime hazinemiz zengin olmadığı zaman kendimizi geliştirme dediğimiz zaman, kitap okumadığımız, zaman tabii ki kendimizi ifade edemeyiz. Anlatımınız güzel olmaz, duru olmaz, açık olmaz.” şeklinde ifade etmiştir. Söz varlığının insanın kendisini “daha iyi ifade edebilmesinde” önemli bir yer üstlendiğini belirten TÖ12, “Ne kadar çok söz, kendini o kadar güzel ifade edebilme diyebiliriz.” diyerek bu konudaki düşüncelerini özetlemiştir. İnsanın kendini yazarak veya sözlü olarak sözcüklerle anlattığını belirten TÖ15’e göre “Söz varlığı zayıf olan insanlar kendilerini ifade edemezler.” Okul yaşamında bu sorunla sıklıkla karşılaştığını söyleyen katılımcı, neler yaşadığını “Biz bunu öğrencilerde de yaşıyoruz işte dilimin ucunda ama hocam işte ne söyleyeceğimi bilmiyorum. Nasıl kendimi ifade edeceğimi bilmiyorum, gibi durumlarla bile çok karşılaşıyoruz meslek hayatımızda.” diyerek dile getirmiştir. Söz gelimi katılımcı, kişinin kendini ifade edebilmesi ve günlük hayattaki iletişimini sağlıklı bir biçimde sürdürebilmesi için söz varlığının yeterli düzeyde olması gerektiğini düşünmektedir. TÖ16’ya göre söz varlığı zayıf olan insanlar, iletişim kurarken kendilerini “doğru ifade edemezler” ayrıca “yalın, yüzeysel” konuşmalar yaparlar. TÖ10 gibi TÖ16 da “söz varlığı zengin olan insanları dinlemenin zevkli” olduğunu ve “verdiği örneklerle insana bir şeyler kattıklarını” ifade etmiştir. Katılımcı; kendini ifade edemeyen, konuşamayan, argoya ve küfre yönelen çocukların söz varlıklarının “kıt” olduğunu vurgulamıştır. Bu konudaki düşüncelerini “Neden kendini güzelce ifade etsen karşıdaki seni anlasa o da kendini güzelce ifade etse problem çözülecek, hâlbuki konuşarak. Ama işte sadece öğrenciler değil, sokaktaki insanlar da en ufak bir zora düştükleri zaman argo kelimeler kullanarak içindeki öfkeyi kusuyorlar.” diyerek açıklamıştır. Diğer birçok katılımcı gibi, insanların kendilerini kelimelerle ifade ettiğini söyleyen TÖ17’ye göre “Kelime bilmeyen bir insanın ifadesi kuru olur.” Yeterli söz varlığına sahip olmayan öğrencilerin düşüncelerini anlatamadığını, kendilerini ifade edemediğini vurgulayan TÖ18, öğrencilerdeki bu sorunları şöyle izah etmiştir:

Zaten çocuklardaki en büyük sıkıntı da bu. Cümle kurmuyorlar. Söz varlığı yok çünkü. Ondan dolayı da iletişim kendilerini anlatamıyorlar ve sürekli ben

aslında öyle demek istememiştim. Gündelik hayatımızda da öyle olur ya. Yani beni yanlış anladın işte bu nedir: sözcüğü doğru yerde kullanmadığı için yeterli sözcüğe sahip olmadığı için bu şekilde sıkıntı oluyor, işte.

TÖ19 da söz varlığı zayıf olan insanların kendilerini “tam olarak” ifade edemediklerini belirtmiştir. TÖ21, “insanların az sözcükle konuştukları zaman kendini, duygularını ve düşüncelerini doğru ifade edemeyeceklerini” söylemiştir. Bu durum, yanlış anlaşılmalara dolayısıyla iletişim sorunların ortaya çıkmasına yol açar. TÖ25’e göre kişinin “Söz varlığı zayıfsa düşüncesini dile dökemez.” Diğer bir deyişle “Dilsel olarak ifade etmesi oldukça zordur.” Katılımcıya göre insanın herhangi bir konu hakkında bilgisi çok olabilir. Ancak “onları ifade edecek düşüncelerini ifade edecek yeterli miktarda eğer söz varlığı yoksa hâliyle aktaramayacak istediği şekilde.” diyerek anlatma becerileri için söz varlığının önemine dikkat çekmiştir. TÖ26’ya göre “Bir insanın bir konuyla ilgili vereceği örnek kadar işte onu karşısındakine anlatabilmek için kullanabileceği atasözleri, deyimler işte ikilemeler, kalıplaşmış söz grupları onun yetkinliğini gösterir.” Söz gelişi, kişinin söz varlığı zenginse anlatımı da güçlü, etkili ve güzeldir. TÖ27 de diğer birçok katılımcı gibi kelime hazinesi “az olan” insanın kendini “yeterli şekilde” ifade edemeyeceğini, istediğini anlatamayabileceğini dile getirmiştir. TÖ28, söz varlığı gelişmemiş insanların aktarmak istediklerini tam anlamıyla dile getiremediklerine “canlı bir şekilde şahit” olduğunu belirtmiştir. Katılımcı bu konudaki düşüncelerini “Kelime hazinesi düştükçe hem anlama kapasitemiz bilgiyi ya da beceriyi bilsek bile aktarma kapasitemiz kesinlikle düşmekte.” şeklinde açıklamıştır. TÖ30, “Söz varlığı zayıf olan biri kendini doğru ifade edemez.” diyerek söz varlığı zayıf olan veya sözü doğru kullanamayan kişinin hem konuşurken hem yazarken zorluk çekeceğini belirtmiştir. TÖ31, kişinin söz dağarcığının “anlatımına bir zenginlik kattığını ve ince anlam ayrıntılarını verebilmesini sağladığını” tespit etmiştir. Katılımcıya göre kişinin söz varlığının zayıf olması ve sözcükler arasındaki anlam inceliklerini bilmemesi, iletişimde bir “kargaşa” meydana getirebilir. Bunun dışında katılımcı, eğitimcilerin söz varlıklarının zengin olmasının hayati bir önem taşıdığını şu sözlerle dile getirmiştir: “Eğitimcilerin söz varlığı zengin olduğu zaman onların muhatabı olan kitle de eğitim faaliyetlerinin bir örtük programı gibi gizil öğrenme yoluyla dinlediklerinden etkilenecek model alma yoluyla öğretmeni örnek alarak etkili ve verimli bir konuşma veya yazma süreçleri yaşamasını sağlar.” TÖ32’ye göre söz varlığı zayıf olan insanlar “Kuru, yanlış anlaşılmalara yol açan, iletişimi zayıf kılan bir anlatıma sahip olurlar.”

Diğer yandan beş katılımcı; söz varlığı zenginliğinin, konuşma becerisini güçlendirdiğini dolayısıyla iletişimi olumlu yönden etkilediğini belirtmiştir. Örneğin TÖ2'ye göre “İnsan ne kadar çok kelime bilirse ne kadar çok fazla kitap okursa kelime haznesi de artar hâliyle. Bu da konuşmasına yansır.” Yine katılımcıya göre “Bir insan ne kadar uzun cümle kurabiliyorsa o kadar bence kültürlüdür, deneyimlidir, bilgilidir.” diyerek söz varlığı gelişmişliğinin insanı birçok açıdan donattığını ifade etmiştir. TÖ6; “Sözler, sözcükler konuşmamızı oluşturuyor. Bunu oluştururken konuşmada kullanılan malzemelerin, konuşmanın kalitesini doğrudan etkiler.” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Bununla aynı doğrultuda şu soruyu “Ortalama bir Türkçeyle konuşan insanla, üst düzey söz dağarcığına sahip insanın bir olması mümkün müdür?” sorarak konuşma becerisi ile söz varlığı arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. TÖ13, “İnsan bildiği kadarını konuşur.” diyerek konuşmanın gerçekleşmesinin söz dağarcığıyla mümkün olduğunu hatırlatmıştır. TÖ20'ye göre “Çok az sözcük varlığıyla konuşuyoruz.” Bu durumun sebebini ailede gören katılımcı, “Aileler öyle konuştuğu için gelen çocuklar da zaten birkaç kelimeyle aslında bütün dünyayı ifade ediyorlar.” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Öğrencilerin söz varlıklarının çok eksik olduğunu düşünen katılımcı, bu konu hakkında şunları söylemiştir:

Ders anlatırken en çok karşılaştığım benim şudur: O sözcüğün anlamı ne? Bu ne demek? Orada ne demek istediniz? O da sizi kısıtlıyor dolayısıyla. Çünkü gerçekten dünyaları da biliyor olsanız 1.000.000 sözcükle de anlatabilecek olsanız karşınızdaki beş sözcük biliyor. O zaman bir anlamı olmuyor. Yani eğitimde de çok kısıtlayıcı bir durum, öğretmenleri de sürekli daha basit olmaya itiyor. Basitleşmek de zamanla tabii ki alışkanlık hâline geliyor.

Son olarak yedi katılımcı, söz varlığının düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. TÖ1, “İnsan zihnindeki kelimeler kadardır, insan zihnindeki kelime kadar düşünebilir.” diyerek görüş bildirmiştir. Katılımcı, söz varlığı zayıf olan öğrencilerin sağlıklı bir biçimde iletişim kuramadıklarını şu şekilde anlatmıştır: “Bazen öğrencilerimiz zihninden geçenleri kelimelere dökemedikleri için arkadaşlarına bunları vurarak ifade ediyorlar. İnsanlar sevinçlerini vurarak üzüntülerini de vurarak dokunma hissi bu temel id duygusuyla ortaya çıkartıyorlar.” TÖ3 de tıpkı TÖ1 gibi “Ne kadar çok kelime bilersen o kadar düşünebilirsin.” sözünü anımsatmıştır. Katılımcı, “Şimdi biz elbette ki kelimelerle düşünüyorsak ne kadar elimizde tuğla varsa o kadar duvar öreriiz manasında bir şey çıkıyor. Elinde tuğla olmayan adam duvarı ne kadar örebilir? Kaç metre çıkabiliyorsa elindeki tuğlayla o

kadar çıkar. Duvar olur mu?” benzetmesini yaparak söz varlığının önemine, söz dağarcığını zenginleştirme gerekliliğine işaret etmiştir. Söz varlığı gelişmemiş olan insanların düşüncelerini ifade edecek yeterli kelimelere sahip olmadıklarını belirten TÖ16, öte yandan söz varlığı gelişkin olan insanların; “birkaç pencereden, birkaç farklı yorumla daha net ifadeler” kurabileceklerini söylemiştir. Başka bir ifadeyle söylenecek sözün amacına ulaşmasında, söz varlığının kapsamlı olma zarureti öne çıkmaktadır. Düşüncelerin ve ifadelerin oluşmasının kelimelerle olduğunu vurgulayan TÖ22’ye göre, “Kelimelerde eksiklik varsa hem düşünceye yansır, düşünmesi bulanık olur. Hem o düşüncelerini ifade etmesi, orada da düzen sıkıntısı yaşar.” Sözün özü insan, sözcüklerle düşünür ve sözcükler ile ifade eder. TÖ23 de kimi katılımcılar (TÖ1, TÖ3) gibi “İnsanlar kelimelerle düşünür.” diyerek söze başlamıştır. Katılımcı, söz varlığı ve düşünme, ifade gücü arasındaki ilişkiyi “Söz varlığı zengin olan bir insan, düşüncelerine hâkimdir. Güzel bir şekilde anlatır, daha etkili bir şekilde konuşur.” şeklinde izah etmiştir. Ayrıca bir bilim adamından alıntı yaparak sözcük öğrenme gerekliliğinin altını çizmiştir: “Çocuklarınızın üstün zekâlı yetişmesini istiyorsanız çocuklarınıza kelime ezberletin, kelime öğretin.” TÖ24’e göre “İnsan derdini kelimelere döker, kelimelerle birlikte anlatır. Söz varlığı zayıf olan insan iletişim sorunları yaşar.” İletişim kurma süreci de karşılıklı olduğu için hem anlamada hem kendini anlatmada kayda değer sorunlar olacaktır. Katılımcıya göre kendini ifade edememe durumu, birçok aksaklığı beraberinde getirmektedir. Söz varlığını musluğu açınca akan suya benzeten TÖ29’un şu ifadelerini bildirmekte yarar vardır: “Musluğu açtığınız zaman su akıyorsa orada bir söz varlığından bahsedilebilir. Nasıl ki insanın dilini açtığınız zaman zihninden kelimeler dökülüyorsa bu söz varlığı ile alakalı konuşabilir ama su gelmiyorsa zihninden hiçbir şey dökülmüyorsa söz varlığı kıt demektir.” Yukarıdaki görüşler genel olarak ele alındığında katılımcıların söz varlığının öneminin farkında oldukları anlaşılmaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın ikinci alt problemi “Katılımcılar Millî Eğitim Bakanlığınca dağıtılan Türkçe ders kitaplarını söz varlığını geliştirmek açısından yeterli bulmaktalar mı?” şeklindedir. Bu doğrultuda ikinci alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 8’deki gibidir.

Tablo 8

Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirmek Açısından Millî Eğitim Bakanlığınca Dağıtılan Türkçe Ders Kitaplarının Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin ve Etkinliklerin Yeterliliği		
Kod	Katılımcı	Sıklık
Nispeten yeterli	TÖ1, TÖ8	2
Yeterli	TÖ6, TÖ11, TÖ13, TÖ14, TÖ16, TÖ17, TÖ19, TÖ22, TÖ23, TÖ24, TÖ29, TÖ30	12
Yetersiz	TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ7, TÖ9, TÖ10, TÖ12, TÖ15, TÖ18, TÖ20, TÖ21, TÖ25, TÖ26, TÖ27, TÖ28, TÖ31, TÖ32	18

Tablo 8’den anlaşılabacağı üzere çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, Millî Eğitim Bakanlığınca dağıtılan Türkçe ders kitaplarını, söz varlığı geliştirmek açısından yetersiz görmektedir. Söz gelimi, on sekiz katılımcı Türkçe ders kitaplarındaki metinleri, etkinlikleri söz varlığı geliştirme açısından yeterli bulmamaktadır. Diğer yandan on iki katılımcı ise bu kitapları, söz varlığı geliştirme açısından yeterli görmektedir. İki katılımcı da bu kitapları nispeten yeterli görmektedir.

Örneğin TÖ1’e göre ders kitapları tek başına yeterli değil ve “muhakkak desteklenmesi” gereklidir. TÖ1, ülkedeki öğrencileri iki gruba ayırmıştır. Katılımcıya göre akademik anlamda yetkin olmayan grup için ders kitapları yeterliyken akademik anlamda yetkin, “kitaplarla hemhâl olan çocuklar için yetersizdir.” Aynı doğrultuda TÖ8 için ders kitapları “kısmen” yeterlidir. Yine TÖ8, “Çocukların seviyesinin üstünde olabiliyor bazen verdikleri etkinliklerdeki kelimeler. O yüzden biraz sıkıntılı oluyor. Algılayamıyor çocuklar o sözcükleri.” şeklinde görüşlerini belirterek kitapların kimi çocuklar için ağır geldiği fikrini ileri sürmüştür.

Diğer taraftan söz varlığını geliştirme yönünden ders kitaplarındaki metinleri, etkinlikleri yetersiz bulan TÖ2’ye göre kitapların “zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi” gerekmektedir. TÖ3, ders kitaplarına bağlı kalmadığını ve kaynağın öncelikle kendisi olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda şunları söylemiştir: “... metindeki etkinlikler kendimce yetersizse ben kendi kafama göre öğrencinin daha iyi alacağını, anlayacağını bildiğim değişik hikâyeler, okuduklarımdan, yaşadıklarımdan gördüklerimden, dinlediklerimden vesaire. Farklı hikâyeler anlatıyorum.” Dolayısıyla TÖ3, ders

kitaplarını “yüzeysel, basmakalıp ve basit” olarak nitelendirmektedir. Benzer biçimde ders kitaplarını yeterli görmeyen TÖ4, “Biz kendimiz ek çalışma yapıyoruz.” demiştir. Mesleğe ilk başladığı yıllardaki ders kitaplarını çok beğenen fakat şu anki ders kitaplarını yeterli görmeyen başka bir katılımcı TÖ7, bu düşüncesini şöyle açıklamıştır: “Şimdi ise 30 yıla, daha doğrusu 26 yıla baktığımızda sanki ilk dönemlerde kitaplardaki metinler daha iyiydi düşünüyorum, açıkçası.”

Buna ek olarak metinlerde “estetik” bulamadığını ifade ederek metinlerin çocukları çekmediğini bunun sonucunda çocukların “sıkıldıklarını” söylemiştir. Bu bağlamda TÖ7 “Çok okumayan içinde söz varlığını geliştirmek nereye kadar olacak?” diye soru sorarak gördüğü olumsuz tablo hakkındaki fikrini beyan etmiştir. Ders kitaplarını özellikle de bu kitaplardaki etkinlikleri yetersiz bulan bir diğer katılımcı, bu görüşünü şöyle izah etmiştir: “... etkinlikler bakımından ben yeterli bulmuyorum açıkçası, gereksiz uzun etkinlikler var, yaşına göre çocuğun. Sayısı azaltılıp daha nitelikli etkinlikler koyulsa bence daha verimli olur.” (TÖ9)

TÖ10, ders kitaplarında yer alan metin ve etkinliklerdeki “Kelimelerin birçoğu günlük hayatta kullanabilecek nitelikte değil.” diyerek bu kitapları söz varlığı geliştirme bakımından yetersiz görmektedir. Ders kitaplarındaki sözcüklerin “sığ” kaldığını vurgulayan ve ortalama bir düzeyde olduğunu belirten başka bir katılımcı, bu durumu şöyle dile getirmiştir: “Burada bu hani genel görüşe göre yapılmış. Yani genel bir duruma göre genel ortalamaya göre yapılmıştır. Ama bence yeterli değil, ben onları zenginleştirmeye çalışıyorum.” (TÖ15) TÖ18’e göre söz varlığı geliştirme açısından ders kitapları “Asla yeterli değil.”dir. Bunun nedenini şu şekilde açıklamıştır: “...çocukların da gerçekten gündelik hayatında kullanabilecekleri kelimeler ile karşı karşıya kalmıyoruz, maalesef.” TÖ20’ye göre “Bu kitaplar işe yaramıyor. Bunlar eksik.”tir. Çünkü “nitelikli metinler olması lazım.” TÖ20, metinleri beğenmediği, yeterli görmediği zamanlarda yaptığı uygulamayı şöyle anlatmıştır: “Metinleri değiştiriyorum. Çocuklar böyle bir şiirimiz var ama ben size çok güzel bir şiir örneği getirdim. Onu okuyalım kafiyesini, redifini oradan bulalım işte konusuna göre bu liriktir, epiktir, didaktiktir bu da o türün en güzel örneklerindendir.” Ders kitaplarını yetersiz bulan bir diğer katılımcı TÖ21, bu kitaplardaki metinleri ve etkinlikleri şu şekilde değerlendirmiştir: “Bence çok yetersiz. Özellikle bazı metinler şey güncelliği korumuyor. Etkinlikler çok basit olabiliyor.” TÖ25, Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersizliğini şu şekilde dile getirmiştir: “Anlam tahminlerinizi yazın ve devamında bunları cümle içerisinde kullanın ya da direkt

bulmaca etkinlikleriyle bunu bu şekilde yapmak bence işin kolayına kaçmaktır.” Bu kitaplar “Çocuğun günlük hayatına, yaşamına dokunacak kadar bir etkiye sahip değil.” diyerek kitapların iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Türkçe ders kitaplarının yeni nesle hitap etmediğini dile getiren katılımcı, kitapların güncellenmesi gerektiği hakkındaki görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Özellikle yeni nesilde hiçbir şekilde etkili görmüyorum. Hem sığ kalıyor hem yeni nesil çocuklara hitap etmiyor. Çok daha eskide kalmış oluyor ve basit de kalıyor, hocam. Açıkçası hani güncellenmesi gereken metinler.” (TÖ27) Son yıllarda hazırlanan kitaplarda iyileştirme yapıldığını ancak kitapların tekrara düştüğünü belirten katılımcı, bu konu hakkındaki düşüncesi şudur: “...zaman zaman da tekrar çok oluyor. Aynı kelime, aynı cevabı isteyen soru vs.” (TÖ32)

Öte yandan on iki katılımcı, Türkçe ders kitaplarını bireylerin söz varlıklarını geliştirmesi bakımından yeterli görmektedir. Örneğin TÖ6’ya göre ders kitaplarında “geçmişteki metinlere göre çok daha anlamlı metinler var artık.” TÖ11 de Türkçe ders kitaplarında söz varlığını geliştirmek açısından “bayağı bir etkinlikler var.” demiştir. Türkçe ders kitaplarını söz varlığını geliştirme bakımından yeterli gören bununla birlikte etkinliklerin iyileştirilmesi gerektiğini düşünen katılımcı, bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Yeterli görüyorum ama bazen sürekli kendini tekrar eden hani Türkçe kazanımları genellikle sarmal yapıdadır. Mesela her etkinlikte, her metinde aynı etkinlik ve kazanım etrafında, tekrarında döner, hani bazen fazla boğuyor, öğrencileri.” (TÖ14)

TÖ16, Türkçe ders kitapları hakkında şunu söylemiştir: “Yeterli görüyorum, çok beğeniyorum.” Bu görüşünü şöyle örneklendirmiştir: “Ders kitaplarında seçilen metinler, metinlerde seçilen verilen, verilmek istenen deyimler, atasözleri ve kelimelere uygun buluyorum ve eğlenceli de buluyorum. Genellikle tür bakımından çocukları zenginleştirdiğini düşünüyorum.” Türkçe ders kitaplarını yeterli gören TÖ17’ye göre “Türkçe eğitiminde zaten iş biraz öğretmenlere düşüyor. Yani bize verilen metinler bize sadece ipucu, kaynak, yol gösterici. Yani onu çeşitlendirmek, onunla ilgili çalışmaları yapmak tamamen öğretmene kalıyor.” diyerek aslında Türkçe ders kitaplarının yeterliliğine değil öğretmenin tasarrufuna dikkat çekmiştir. Ayrıca TÖ17, Türkçe ders kitaplarının “öğretmeni de aktif tuttuğuna” inanmaktadır. Benzer şekilde TÖ23, ders kitaplarını “güzel” olarak değerlendirmiştir ve öğretmenin sorumluluk alması” gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu kitaplardaki etkinlikler için ise şu yorumda bulunmuştur: “...Türkçe kitabında mutlaka şey oluyor anlamını

bilmediğiniz kelimeleri bulun, sözlükten bakın, tahmin edin, anlamlarını öğrenin diyor. Güzel etkinlikler yani her metnin arkasında olması güzel.” Bu soruya farklı bir açıdan yaklaşan TÖ29, Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı ders kitaplarını yeterli görürken özel yayınevlerinin yayınladığı ders kitaplarını yetersiz görmektedir. Dolayısıyla genel olarak sadece resmî ders kitaplarını yeterli gördüğünü dile getiren TÖ29’a göre bunun nedeni “metin temelli söz varlığı öğretim yoluna girilmesi”dir.

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle Türkçe ders kitaplarının söz varlığı geliştirme anlamında yetersiz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte on iki katılımcı ders kitaplarını kişisel söz varlığı geliştirme adına başarılı bulmaktadır. Ancak bu katılımcıların görüşlerine bakıldığında kitaplarda zaten olması gereken çalışmaların, etkinliklerin, metinlerin beğenildiği anlaşılmaktadır. Bu katılımcılar, kitapları eleştirmekten imtina ederek öğretmenlerin sorumluluk alması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Fakat bilinmelidir ki kitaplardaki niteliksiz metinlerle; kalitesiz, verimsiz ve basmakalıp etkinliklerle, öğrencilerin gündelik hayatlarında kullanmayacakları sözcüklerle söz varlığının gelişmeyeceği açıktır. Metinsiz dil öğretimi olmayacağı açıktır. Dil öğretiminde başarıya ulaşmak için de ders kitaplarına alınacak metinlerin seçiminde titiz bir şekilde hareket edilmelidir. Türk edebiyatının derin, dolu dolu, seçkin metinleri bu kitaplarda çok az yer almaktadır. Öğrenciler bu eserlerden ve eserlerin yazarlarından habersiz öğrenimlerini sürdürmektedirler. Oysa öğrenciler kadim Türkçemizin harika yapıtlarıyla hemhâl olurlarsa söz varlıkları ciddi manada gelişecektir. Dolayısıyla bu kitaplara metin seçilirken hem öğrencilerin ilgisini çekecek hem de söz dünyamızı yansıtacak metinlerin olmasına son derece dikkat edilmelidir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın üçüncü alt problemi “Katılımcılar, öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için ne tür uygulamalar yapmaktadırlar? Katılımcıların kendi yaptıkları, tasarladıkları etkinlikler var mıdır?” şeklindedir. Bu doğrultuda üçüncü alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 9’daki gibidir.

Tablo 9

Katılımcıların Öğrencilerinin Söz Varlıklarını Geliştirmek İçin Yaptıkları Uygulamalar ve Kendilerinin Tasarladıkları Etkinlikler

Söz Varlığını Geliştirici Tasarımlar ve Uygulamalar		
Kod	Katılımcı	Sıklık
Renklerle Eşleştirilmiş Sözcükler	TÖ1, TÖ29	2
Çağrışım Oyunları	TÖ2	1
Oynama		
Sözcük Türetme	TÖ3, TÖ23	2
Sözlük/Sözcük Defteri	TÖ4, TÖ6, TÖ7, TÖ9, TÖ14, TÖ19, TÖ25, TÖ26, TÖ28, TÖ30, TÖ32	11
Oluşturma		
Beyin Fırtınası	TÖ18	1
Çalışmaları		
Drama/Tiyatro	TÖ5, TÖ15, TÖ20, TÖ27	4
Çalışmaları		
Ezberleme	TÖ13, TÖ22	2
Konuşma-Yazma	TÖ10, TÖ15, TÖ21	3
Çalışmaları		
Okuma Çalışmaları	TÖ24, TÖ31	2
Şiirlerle Çalışma	TÖ20	1
Proje Oluşturma	TÖ16	1

Tablo 9’da görüldüğü üzere katılımcılar, öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek amacıyla birçok farklı yola, uygulamaya başvurmaktadır. Bunlardan en çok başvurulanı, sözlük/sözcük defteri oluşturmaktır. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin en çok yararlandığı ikinci yol, ‘sessiz sinema/rol oynama/drama/tiyatro’ çalışmalarıdır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin birlikte kullanıldığı ‘sessiz sinema/rol oynama/drama/tiyatro’ gibi çalışmaları, dört öğretmen yaptırmaktadır. Birden çok beceri bir arada kullanılınca kalıcı öğrenmeler sağlanır. Çünkü bu çalışmalarda bütün algılar devreye girer. Katılımcılardan dördü ise öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için herhangi farklı bir uygulama, etkinlik tasarlama yoluna gitmediklerini bildirmiştir. (TÖ8, TÖ11, TÖ12 ve TÖ17)

TÖ1, öğrencilerinin söz varlığını geliştirmek için renklerle eşleştirilmiş sözcüklerle çalıştığını söylemiştir. Çünkü “Çocukların zihninde renkler çok önemli küçük yaşta oldukları için renk muazzam önemli.” TÖ2, sözcük öğretiminde

çağrışımlardan yararlandığını belirterek öğrencilerine çağrışım oyunu oynattığını ifade etmiştir. Bu etkinliğini şu şekilde açıklamıştır:

Mesela tahtaya bir kelime yazıyorum. Bu kelime size neleri çağrıştırıyor? Üç kelime hakkımız var, beş kelime hakkınız var, on kelime hakkınız var. Mesela ne diyelim, bir örnek kelime söyleyelim mesela: aşk. Aşk kelimesi size ne çağrıştırıyor? On tane kelime söylüyorlar. Bunlar anahtar kelimelerimiz oluyor. Ondan sonra o kelimeyi de bir metin yazalım diyoruz.

TÖ3, Türkçemizde Arapça ve Farsça kökenli birçok sözcük bulunduğunu söylemiştir. Bu durumu göz önüne alarak dersinde yaptığı uygulamayı şöyle anlatmıştır:

Bir kelime buldunuz, geldi önünüze. M harfi ile veya t harfi ile başlıyor. Yüzde 90 bu dediğim gibi Arapçadan gelen. Arapça kökenli bu kelimenin birinci m ve t'sini diyorum, kapatıyoruz, görmüyoruz ya da siliyoruz. Arkadan gelen ünsüzleri alıyoruz, m'den sonra gelen ünsüzleri alıyoruz. Ünsüzler ile ilgili ünlüleri katmadan benim bildiğim bir kelime var mı? Diyelim ki “mahkûm” kelimesi ya da “mahkeme” kelimesi. Mahkûm kelimesinin elimize aldığımızda m'yi kapatıyoruz. H, k ve m harfi var ‘h’ ‘k’ ‘m’. Evet. Ben bu hekim harflerinin yan yana gelen başka kelimelerini biliyorum. Çocuğa onu diyorum, kendi kendine düşün. H, k, m. Hakem geliyor çocuğun aklına. Hâkim geliyor, ne bileyim hüküm geliyor. Tamam mı? Diyorum ki bak bunlar hepsi zaten aynı kökten geliyor. Yani sen bir kelime biliyorsun ama birçok kelimeyi çıkarabiliyorsun.

TÖ4'e göre atasözleri ve deyimler Türkçemizin zenginliğini yansıtmaktadır. Bu zenginlikten öğrencilerin haberdar olmasını isteyen öğretmen, yaptığı çalışmayı şöyle açıklamaktadır: “Deyimler ve atasözleri ile ilgili olarak, ‘A’ harfinden başlayarak her hafta haftanın son günü veriyorum, hafta sonu araştırıyorlar. Tabii hepsini veremiyorum. A’dan başlayarak yani mezun olana kadar en azından atasözü deyimleri görmüş oluyor.” TÖ5, mecazlı ifadelerin öğrencilerin akıllarında kalması amacıyla atasözü ve deyim kartlarındaki sözcükleri, sessiz sinemaya uyarladıklarını belirtmiştir: Bu sayede “hem eğleniyor çocuklar hem de hatırlıyorlar.” TÖ6, TÖ7 ve TÖ9 çocukların “kendilerine özgü” sözcük defteri oluşturduklarını ifade etmiştir. TÖ10, öğrencilerinin söz varlığını geliştirmek için “konuşma ve yazma çalışmalarının” oldukça yararlı olduğunu söylemiştir. TÖ13’ün bu soruya verdiği yanıt, sınav odaklı ders işlemenin geldiği boyutu özetlemektedir: “Öğrencilerin söz

varlığını geliştirmek kelimesi biraz komik geliyor. Öğrencilerin net sayısını geliştirmeye yönelik çalışıyoruz, biz.” TÖ14, öğrencilerine sözlük üzerine oyunlar oynattığını söylemiştir. Böylece öğrencilerinin hem “keyif aldıklarını” hem söz varlıklarının geliştiğini vurgulamıştır. TÖ15, “rol oynama, drama tekniklerini kullanınca” çocukların öğrendikleri sözcükleri içşelleştirdikleri ifade etmiştir. TÖ16; öğrencilerin en güzel yaparak yaşayarak, süreç içinde etkin bir biçimde görev alarak kalıcı öğrenmeler gerekleştireceğı ilkesinden yola çıkarak hazırladıkları projeyi şöyle anlatmıştır:

TÜBİTAK'ta bir proje yapmışım. Tavlusun yöresindeydi öğrencilerimin çoğı. Tavlusun yöresine ait yöresel kelimeleri derlediler. Yaklaşık yüz yüz elli tane yöresel söyleyişli kelimeler derlediler ve derlenen bu kelimelerle de bir hikâye oluşturdular. Böyle bir etkinlik yaptık. Yaklaşık işte kaç sene önce deyim beş veya altı sene öncesinde yapmışım galiba ama güzel orijinal kelimeler çıkmıştı, Tavlusun yöresine ait. Söyleyiş yönünden de farklı işte büyük annelerine dedelerine sorup derlediler, bu kelimeleri. Daha sonra da bu kelimeleri oturup da hikâyeleştirmek de onlar için güzel bir etkinlikti.

TÖ18, derslerinde “beyin fırtınası” etkinliğıne yer verdiğini ifade etmektedir. TÖ20 de derslerinde tiyatroyu çok kullanmaktadır. Tiyatro sayesinde öğrencilerin “ezberlerinin geliştiğini” ve eğlenerek öğrendiğini vurgulamıştır. TÖ21, öğrencilerin velilerini okula çağırdığını, kitap okuma konusunda “bilinç oluşturmak” için çalışmalar yaptığını belirtmiştir. TÖ23 de tıpkı TÖ3’ün uyguladığı gibi Osmanlı Türkçesindeki sözcüklerin köklerini buldurduğunu ve sözcüklerin nasıl türetildiğini öğrettiğini söylemiştir. TÖ24’e göre söz varlığı “en iyi” okuyarak gelişir. Ancak doğıru ve nitelikli metinlerin okunması şarttır. Katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır: “... okuyarak okuyarak okuyarak. Bol okumayla ama farklı türde metinler okuyarak çok yönlü kaynaklardan okuyarak dolayısıyla ön okumalarınızı güçlendirerek bu işi yaparsınız ki biz de böyle yapıyoruz zaten.” TÖ25 ve TÖ26, sözlük kullanımını önemsediklerini ve sözcük defteri oluşturduklarını ifade etmişlerdir. TÖ27 de Türkçe derslerinde drama çalışmaları yaptığını, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri öğretim ortamı tasarladığını şu sözlerle anlatmıştır: “Hani kendilerini drama yaparak ifade ediyorlar. Bu ayki kitap okuma etkinliklerini mesela bir Youtuber olarak video çektiler. Her ay okudukları kitabı farklı şekillerde farklı etkinliklerle kendilerini ifade edebilecekleri şekilde yaptırmaya çalışıyorum.” TÖ29, öğrencilerinin söz varlığını geliştirmek için yaptığı etkinliklerden birini şu şekilde ifade etmiştir: “Kelime öğretimi

ile ilgili çarklar yaptık. Ondan sonra yine kelimelerin anlamlarına ve bağlamlarına uygun kullanabilmeleri için çeşitli A-4 kâğıtlarından ondan sonra renkli kâğıtlardan oluşan kelimeler koyup farklı farklı cümle etkinlikleri düzenliyoruz.” TÖ31; öğrencilerine adam asmaca oynattığını, sözlük okuttuğunu, işaretleyerek okuma yöntemini öğrettiğini ve özellikle de öğrencilerin deyim yönünden gelişmeleri için çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Katılımcı, bu hususta şunu söylemiştir: “Deyimlerin öyküleri, deyimlerin hikâyeleri, atasözü ve deyimler gibi kaynak kitapların da hikâye, roman gibi okunmasını salık veriyorum, öğrencilere.”

Öte yandan kimi katılımcılar, (TÖ8, TÖ11, TÖ12, TÖ17) öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için ayrıca bir çalışma veya etkinlik yürütmediklerini söylemiştir. Örneğin TÖ8, okuma saatlerinde öğrencilerinin Türk Dil Kurumunun İnternet sitesinden yararlandıklarını ve kitaptaki sözcük çalışmalarının dışında “maalesef” bir etkinlik yapmadığını ifade etmiştir. TÖ11 de benzer şekilde TÖ8 gibi okuma saatlerinde akıllı tahtadan Türk Dil Kurumunun sözlüğünü kullandıklarını, onun dışında herhangi bir çalışma yapmadıklarını dile getirmiştir. TÖ12, etkinlik veya uygulamadan ziyade öğrencileriyle birlikte “kitap okuduklarını ve okudukları kitap üzerine yorum” yaptıklarını söylemiştir. Bir diğer katılımcı, Türkçe derslerini hayatîlik ilkesi üzerine kurguladığını belirtmiştir. Bunun dışında bir çalışma yapmadıklarını ifade etmiştir. Bu konuyu şöyle açıklamıştır: “Bana göre hayatın kendisi de bir okul. Onun için ben mümkün olduğunca o özellikle Türkçe konularına uygun biliyorsunuz. Dostluk, arkadaşlık, vatan sevgisi, efendim yardımlaşma gibi bu konuda mümkün olduğu kadar bunları hayata indirgemeye çalışıyorum. Hayatı dersimize getirmeye çalışıyorum.” (TÖ17)

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın dördüncü alt problemi “Katılımcıların sözlük kullanma sıklıkları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu doğrultuda dördüncü alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 10’daki gibidir.

Tablo 10*“Sözlük Kullanma Sıklığınız Ne Düzeydedir? Sorusuna İlişkin Katılımcı Görüşleri*

Sözlük Kullanma Sıklığı Düzeyi		
Kod	Katılımcı	Sıklık
Her zaman	TÖ1, TÖ2, TÖ4, TÖ7, TÖ8, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ15, TÖ16, TÖ18, TÖ20, TÖ25, TÖ27, TÖ29, TÖ30, TÖ31	17
Ara sıra	TÖ5, TÖ6, TÖ13, TÖ17, TÖ19, TÖ21, TÖ22, TÖ24, TÖ26, TÖ28, TÖ32	11
Hiçbir zaman	TÖ3, TÖ9, TÖ23	3

Tablo 10’dan hareketle katılımcıların büyük çoğunluğunun, olabildiğince sözlük kullandıkları söylenebilir. On bir katılımcı ara sıra, ihtiyaç hâlinde sözlük kullandıklarını bildirmiştir. Üç katılımcı ise sözlük kullanmadıklarını ifade etmiştir.

Derslerinde her zaman sözlük kullandıklarını bildiren TÖ1, derslerinde “sürekli sözlük okuma” çalışmaları yaptığını ifade etmiştir. Katılımcı, girmiş olduğu bütün derslerde “Türkçe Sözlük, Atasözü ve Deyimler Sözlük’ü, yazım kılavuzu” gibi araç gereçleri çocukların yanlarında getirmelerini zorunlu kıldığını söylemiştir. Katılımcı, derslerindeki sözlük çalışmalarını nasıl yürüttüğünü şöyle açıklamıştır: “Dersin anında herhangi bir yerinde tahtadan veyahut duvardan o kelimeyi gösterip ne anlama geldiğini soruyorum. Çocuk bunu öğrenmek için ya o an hemen bakıyor, karıştırıyor ya da daha önce baktığı için ne yapıyor, onunla alakalı bilgi sahibi oluyor.” Yine her seferinde öğrencilerine sözlük okumaları gerektiğini söylediğini belirten katılımcı, öğrencileriyle gerçekleştirmiş oldukları diyalogu “Hocam nasıl yani roman okumak varken? Hayır, sözlük okuyacaksınız. Hocam nasıl okuyacağız? Rastgele bir sözcük sayfası açacaksın. Oradaki toplam dört bölümden dört sütundan oluşan, iki sütundan oluşan kelimelerin hepsini okuyacaksın. Ben bunun karşılığında zihnimde hangi kelimeyle bu cümleleri kullanıyorum?” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı, çocukları “özendirmek” açısından Türk Dil Kurumunun kalın mavi sözlüğünü ve Kubbealtı Lügati’nin misalli sözlüğünü öğrencilerine getirip onlarla da çalışmalar yaptığını belirtmiştir. TÖ2, öğrencilerinin ve kendinin “mecburî” olarak sözlük kullandıklarını belirtmiştir. TÖ4 de benzer şekilde “zorunlu olarak” sözlük kullandıklarını ve Türkçe derslerinin “birincil kaynağının” sözlükler olduğunu

söylemiştir. Türkçe derslerinde her ders “mutlaka” sözlük kullandıklarını vurgulayan TÖ7, sürekli sözlüğe başvurdıklarını ifade etmiştir. Aynı şekilde “muhakkak” her ders sözlük kullandıklarını ifade eden TÖ8, hâlihazırda, sürekli sözlüklerden faydalandıklarını dile getirmiştir. TÖ10, “tüm derslerde etkin bir şekilde” sözlük kullandıklarını ifade etmiştir. TÖ11 de sözlükleri “kesinlikle, her zaman” kullandıklarını vurgulamıştır. Diğer birçok katılımcı gibi TÖ12 de “her zaman” sözlük kullandıklarını söylemiştir. TÖ15, sözlüğü “sık sık” kullandığını ifade etmiştir. TÖ16 ve TÖ18, “mutlaka” sözlük kullandıklarını bildirmişlerdir. Her ders, “mutlaka” sözlük kullanma çalışmaları yaptığını bildiren TÖ20, sözlük kullanımının öğrencilerin söz varlıklarını ve ifadelerini nasıl geliştirdiğini şöyle açıklamıştır:

Sözcük varlığını geliştirmek için zaten mutlak bunları yapmak gerekiyor diye düşünüyorum. Ama fena değil girdiğim sınıflarda fark ediyorum, çocuklarının ifade gelişimini. Özellikle sözlü ifadeleri çok geliyor yazılı ifade de onu söyleyemem ama o çok zorluyor bizi ama sözlü ifadenin geliştiğini görüyorum çocuklarda.

TÖ25, sözlük kullanma sıklığının “epey yüksek” olduğunu ifade etmiştir. Derslerinde sürekli sözlük çalışmaları yaptığını açıklamıştır. Sözlük kullanma çalışmalarına “çok önem” verdiğini ve olabildiğince sözlük kullandıkları belirten TÖ27, bu konuda yaptığı çalışmaları şu şekilde izah etmiştir:

Günde üç kelime öğrenmelerini söylüyorum, hani her gün günlük üç kelime öğreniyoruz. Öğrendiğimiz kelimeleri işte iki haftada bir haftada bir hikâye yazdığımızda orada kullanıyor muyuz? Buna bakıyoruz. En çok yeni öğrendiğiniz kelimeyi kullanan öğrenciyi ödüllendiriyorum. Hani ne kadar yeni kelime kullandık? Dilimize konuşmamıza ne kadar yerini kelimeler kattık? Bunu önemsiyorum.

TÖ29 ve TÖ31 de “genellikle” Türkçe Sözlük’ten yararlandıklarını söylemiştir. Öte yandan her zaman sözlük kullanmak yerine gerektiğinde, ara sıra sözlük kullandıklarını bildiren katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin TÖ5, sözlük kullanımının “derslerde sınırlı kaldığını”, ihtiyaç hâlinde yöneldiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde TÖ6 da sözlüğü “ihtiyaç hâlinde” kullandığını belirtmiştir. Sadece “etkinlik çalışmalarında” sözlük kullandığını söyleyen TÖ13, başka bir zaman sözlüğe başvurmadığını dile getirmiştir. TÖ13’e benzer şekilde TÖ17 de yalnızca “kelimelerle ilgili çalışmalarda” sözlük kullandıklarını bildirmiştir. Katılımcı, öğrencilerine sözlük kullanmayı alışkanlık hâline getirmeleri gerektiğini söylediğini ancak bunun sadece

sözde kaldığını herhangi bir eyleme geçilmediğini de eklemiştir. TÖ19, TÖ21, TÖ22 sözlüğe “ders esnasında, etkinliklerde, kelime anlam çalışmalarında” başvurduklarını; onun haricinde pek fazla sözlük kullanmadıklarını dile getirmişlerdir. TÖ24, ihtiyaç hâlinde sözlüklerden “yardım aldığını” ifade etmiştir. Sözlüğün her zaman öğrencilerinin yanlarında olmasını isteyen TÖ26, bununla birlikte “her gün her derste ihtiyaç duymadıklarını” belirtmiştir. TÖ28 ise “haftada bir” sözlük kullandıklarını ifade etmiştir. TÖ32 de yalnızca “kelime anlama” çalışmalarında sözlük kullandıklarını dile getirmiştir.

Yukarıda görüş ve ifadelerini andığımız katılımcılardan haricinde üç katılımcı “sözlük kullanmadıklarını” bildirmiştir. Sözlük kullanmanın, “sözlüğe dokunmanın” önemli olduğunu dile getirmekle birlikte sözlük kullanmadığını ifade eden TÖ3, sözlük kullanmayı “sürekli teşvik ettiğini” dile getirmiştir. Çok fazla sözlük kullanmadığını belirten TÖ9, bunun nedenini şöyle beyan etmiştir: “Çok şükür zaten belli bir süreyi artık bulduğumuz için meslekte ufak tefek sözcüklerde, birçoğunda fikrimiz var. Çok aşırı yabancı veya kullanmadığım bir sözcük gelmediği sürece gerekli şekilde yapıyoruz.” Önceden “mutlaka” sözlük kullandığını fakat artık sözlük kullanmadığını belirten TÖ23, “Artık son zamanlarda son ne bileyim, sekiz, dokuz senedir çocuklara sözlük kullandıramıyoruz, çok da sıkamıyoruz. Yani zorunlu da tutamıyoruz, getirenler getiriyor.” diyerek durumu özetlemiştir.

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin sözlük kullanma çalışmalarına önem vermeleri söz varlığı geliştirme çalışmaları için oldukça önemlidir. Çünkü sözlük; bir dilin söz varlığının, bir milletin hafızasının toplandığı yerdir. Ne kadar çok sözlük okuma çalışması yapılırsa o kadar çok sözcükle karşılaşılır. Dolayısıyla söz varlığı doğal olarak zenginleşir. Diğer yandan katılımcıların büyük çoğunluğu, sözlükleri ihtiyaç hâlinde kullanmaktadırlar. Ara sıra da olsa sözlük kullanmak, hiç kullanmamaktan iyidir. Ancak sözlük çalışmaları, sistemli bir şekilde ve üzerinde hassasiyetle durularak yürütülmelidir. Çünkü sözlük çalışmaları, ihmal edilemeyecek kadar mühimdir. Ancak bazı katılımcıların sözlük çalışmalarına yönelmedikleri görülmektedir. Örneğin katılımcılardan biri, söz varlığının geniş kapsamlı olduğunu varsayarak sözlüklere başvurmadığını ifade etmiştir. Bu sakıncalı bir ifadedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın beşinci alt problemi “Katılımcılar derslerinde sözlük kullanma çalışmalarını nasıl yürütmektedirler?” şeklindedir. Bu doğrultuda beşinci alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 11’deki gibidir.

Tablo 11

Katılımcılar “Sözlük Kullanma Çalışmalarını Nasıl Yürütmektedirler?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Sözlük Kullanma Çalışmalarının Yürütülme Biçimleri		
Kod	Katılımcı	Sıklık
<i>Ders işlerken ve okuma saatlerinde</i>		
Akıllı tahta üzerinden	TÖ7, TÖ8, TÖ11, TÖ12, TÖ15, TÖ17, TÖ19, TÖ20, TÖ26, TÖ29, TÖ32	11
Basılı sözlükler üzerinden	TÖ1, TÖ2, TÖ4, TÖ6, TÖ8, TÖ10, TÖ11, TÖ13, TÖ14, TÖ16, TÖ18, TÖ20, TÖ22, TÖ24, TÖ25, TÖ28 TÖ30, TÖ31	18

Tablo 11’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğu, basılı sözlükler (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük’ü, deyimler ve atasözleri sözlüğü, imlâ kılavuzu) aracılığıyla sözlük kullanma çalışmalarını yürüttüklerini ifade etmiştir. Öte yandan on bir katılımcı da sözlük kullanma çalışmalarında akıllı tahtadan yararlandıklarını, çevrim içi olarak Türk Dil Kurumu Sözlüklerini (<https://sozluk.gov.tr/>) etkin bir biçimde kullandıklarını bildirmişlerdir. Sözlük kullanmayan katılımcı sayısı üçtür. (TÖ3, TÖ9, TÖ23) İki katılımcı hem akıllı tahtayı hem basılı sözlükleri kullandıklarını bildirmiştir. (TÖ8 ve TÖ20) Geriye kalan iki katılımcıdan TÖ5, bu soruya herhangi bir yanıt vermemiştir. TÖ21 ise derslerinde sözlük kullanmalarına ayrı bir zaman ayırmadığını çünkü “müfredatı yetiştiremediğini” gerekçe göstermiştir. Katılımcı; “sözlük kullanma çalışmalarını önceden ödevlendirdiğini, öğrencilerin evde metinle ilgili bütün kelimeleri araştırdıklarını, cümle içerisinde mutlaka kullandıklarını, ondan sonra gelip okulda tekrarladıklarını” söylemiştir.

İlk olarak basılı sözlükler üzerinden sözlük kullanma çalışmalarını yürüttüğünü ifade eden TÖ1, Türkçe Sözlüğü Atasözü ve Deyimler Sözlüğünü yazım kılavuzunu bütün derslerde etkin bir biçimde kullandıklarını belirtmiştir. Çocuklara sözcükler

sorduğunu, “çocuklar da bunu öğrenmek için ya o an hemen bakıyor, karıştırıyor ya da daha önce baktığı için ne yapıyor, onunla alakalı bilgi sahibi oluyor” diyerek neler yaptığını açıklamıştır. TÖ2 de “hem Türkçe sözlüğü hem atasözleri ve deyimler sözlüğünü ders araç gereci olarak” kullandıklarını söylemiştir. Derslerinde sözlük kullanımını “zorunlu” tutan TÖ4, “kitap okuma saatlerinde, kelime çalışmalarında” sözlükten yararlandıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin sözcüklerin anlamını kendisine sormalarını istemeyen katılımcı, bu konu hakkındaki düşüncelerini “Çocuklara şunu söylüyorum: Bana kelime sormak yok. Çünkü, bunu yaşayanlar biliyor, hocam bu ne demek, hocam bu ne demek? Altını çiziyorsunuz sözlükten bakıyorsunuz, bana sormak yok diyorum. Sözlük yanlarında oluyor. Hocam zaten direkt öğretmene sorsalar hazır alıracaklar. Yok, ben cevap vermiyorum. Ben ayaklı sözlük değilim, diyorum hatta. Bana sözlük muamelesi yapmayın diyorum.” şeklinde beyan etmiştir. Öğrencilerin her an çantalarında sözlüklerin hazır bulunduğunu ifade eden TÖ6, sözlükleri en çok kitap okuma saatlerinde kullandıklarını belirtmiştir. Bunun nedenini şöyle açıklamıştır: “Okuduğu kitapta bilmediği bir kelime görünce "... ne demek hocam?" diyerek o sessizliği bozmak yerine hemen hâlihazırda masalarında bulunan sözcüklerinden açıp bakıyorlar. Böylelikle birbirlerini de hiç rahatsız etmemiş oluyorlar.”

Öğrencilerin her ders sözlüklerinin yanında olduğunu belirten TÖ8, “Yeterli gelmezse Türk Dil Kurumuna başvuruyoruz, işte akıllı tahtadan.” diyerek gerektiği takdirde İnternet’ten de yararlandıklarını bildirmiştir. Ayrıca “tabii ki her ders muhakkak okuma saatinde de ders işlerken de” sözlükleri etkin bir biçimde kullandıklarını vurgulamıştır. TÖ10, sözlük kullanma çalışmaları hakkında şunu söylemiştir: “Öğrenci yeni karşılaşmış olduğu kelimenin anlamını kendisi sözlükten bulursa öğrenme daha kalıcı oluyor.” Öyle ki katılımcı, öğrencinin bu süreçte etkin olmasının oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Sözlük kullanımında “hem akıllı tahtadan hem basılı sözlüklerden” yararlandığını belirten TÖ11, öğrencilerin okuma saatlerinde ve sözcük çalışmalarında isterlerse akıllı tahtayı isterlerse kendi sözlüklerini kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcı, sözlük çalışmalarına büyük önem verdiğini söylemiştir. TÖ13, “yalnızca etkinliklerdeki sözcükleri sözlükten buldurma” çalışması yaptıklarını ifade etmiştir. TÖ14, öğrencilerine “sözlük yarışması” yaptırdığını bildirmiştir. Katılımcı; yaptırmış olduğu sözlük yarışmasının öğrencilerdeki olumlu etkilerini, öğrencilere sözlükleri nasıl sevdirdiğini şu şekilde dile getirmiştir:

Mesela benim iki ay önce öğrencilerim eline daha hiç sözlük almamış öğrencilerin vardı. Sözlükte ‘a, b, c’ sırası alfabe sırasını bilmeyen öğrencilerimiz iki ay sonrasında bu öğrencilerin iki ay boyunca yaptığım çalışmayla işte hangi harf hangisinden sonra geliyor işte bunların ikinci harfini nasıl hani bir sıralamayla geliyor, hepsini buluyor. Mesela söylediğim kelimeyi bir dakika içerisinde bulan öğrenciler şimdi birkaç saniye içerisinde hemen bulup cevaplayabiliyor. Bu da hani söz varlığı sözlük okumayı geliştirdi ama aşinalık da oluşturuyor; sözlere, kelimelere. Hocam bunu daha önce sormuştunuz diyorlar, aynı kelimeyi sorarsan. Demek ki dikkatlerini çekmiş. Ve sürekli boş kaldıklarında kendileri oynamaya çalışıyor. Gereksiz oyunlar veya yaramazlıklardan ziyade sözcük oyunu düzenlemeyi sözlük çalışabilir miyiz? Böyle bir çalışmam var.

Katılımcı, tüm bunlara ek olarak derslerde tıpkı TÖ1 gibi “sözlük okuduklarını” da eklemiştir. Derslerinde “mutlaka” öğrencilerin Türkçe Sözlüklerini ve imla kılavuzlarını yanında getirdiklerini söyleyen TÖ16, bunun nedenini “çünkü ben ilkokuldayken imla kılavuzu aldırırlardı ama imla kılavuzundan nasıl yararlanacağımızı da açıkçası göstermemişlerdi.” diyerek açıklamıştır. Katılımcı, sözlük çalışmalarını “Mesela hikâye okuyor, çocuk. Gelip bana hani şu kelime ne demek hocam? Ben söylediğim zaman kelimenin manasını tabii ki sözlük cümleleriyle söylemiyorum. Kendi bildiklerimi söylüyorum, ola ki yanlış olabilir ola ki hazıra konmasınlar diye hep sözlükten bakmalarını istiyorum.” şeklinde açıklamıştır. Her öğrencinin, yanında sözlük ve imla kılavuzu getirdiğini belirten TÖ18; sözlük kullanma çalışmalarına en çok “imla kılavuzuna” başvurduklarını ifade etmiştir. Sözlük çalışmalarını ise “mesela sözcükler tahmin ediyoruz. Öyle bir uygulama oluyor, sözlük çalışmalarında ondan sonra sözlüğe bakıyoruz.” diyerek açıklamıştır. TÖ22; sözlüklere “sözlük çalışmalarında, anlam çalışmalarında” başvurduğunu söylemiştir. Her sınıf seviyesi için ayrı ayrı sözlük hazırlanmasını isteyen TÖ24, bu konudaki fikirlerini “5, 6, 7 ve 8’deki öğrencilerin seviyelerini düşürerek ayrı ayrı sözcükler yapılması lazım ki bu yaptığınız işin sözlük çalışmasının amacına hizmet etmesi lazım. Amacına hizmet etmediği sürece hiçbir şey zaten bir şey ifade etmiyor.” şeklinde beyan etmiştir. Bununa birlikte “sözlük kullandıklarını, sözlüklerden yardım aldıklarını” belirten katılımcıya göre okullarda yapılan sözlük çalışmaları verimsiz, etkisizdir aynı zamanda kalıcı değildir. Neden böyle bir düşünceye sahip olduğunu ve sözlük çalışmalarının nasıl başarıya ulaşacağını şöyle izah etmiştir:

Şimdi deneyim, en iyi öğretmendir. 16 yıllık süre içerisinde karşılaştığım nokta şurası: Sözlükten kelime yazdırıyorum işte sözlükten deftere çocuklara anlamını bilmediğiniz metinlerden kelimeler yazdırıp böyle etkinlikler yaptırıyorum. Hocam bunların hiçbiri kalıcı değil, hiçbiri kalıcı değil. Kalıcı olan şudur: Bu çocuklara bu yazdırdığınız kelimeleri hayatında kaç defa bu çocuklar metinlerde görüyor? Farklı metinleri mutlaka kullanmak zorundasın. O yüzden bu çocuklara boşuna okuma, okuma, okuma diyorsak altını çiziyorsak boşuna demiyoruz. Bu çocuklar bu kelimeleri sürekli okudukça görecekler, okudukça hayatına yer edecek, bunlar.

TÖ25, sözlük çalışmalarını şu şekilde “öğrenciler anlamını tahmin ediyorlar, sonra da bunu sözlükte destekliyor.” yaptığını açıklamıştır. TÖ28 de benzer şekilde “özellikle okuma anlama kısmında, mutlaka” sözlük kullandıklarını belirtmiştir. TÖ30, ders kitabındaki kelime çalışmalarında sözlük kullandıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin “öncelikle tahminlerini aldığını daha sonra sözlük aşamasında Türkçe Sözlük’ünden” faydalandıklarını söylemiştir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirme ile ilgili “öncelikle sözlük kullanımı bilhassa basılı sözlük kullanımına önem verdiğini” vurgulayan TÖ31, öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını sözlüğe bakarak bulmalarını “önemsediğini” ifade etmiştir. Katılımcı bunun öğrenciye sunduğu katkıyı şöyle açıklamıştır: “Çünkü bir öğrenci aradığı sözlüğü şey sözcüğü ararken sayfalarda farkına varmadan o kelimeyi bulmak için birkaç farklı kelimeyi daha okuyor ve gizil öğrenme, istem dışı, plan dışı bir öğrenme faaliyeti de gerçekleşiyor.”

Son olarak akıllı tahta üzerinden sözlük kullanma çalışmalarını yürüttüğünü ifade eden TÖ7, “Kitaptan ziyade şu bilgisayardan TDK var ya orayı çok kullanıyorlar, sürekli açık olur zaten benim masaüstünde.” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Öğrencilerinin “teknolojiden geri kalmalarını istemeyen” katılımcı, yine de öğrencilerin her zaman bilgisayara yönelmemeleri için velileri uyardığını “Evde bir kelimenin anlamını arayacakları zaman kesinlikle ellerindeki sözcüklerden baksınlar.” diyerek velilere tavsiyelerde bulunduğunu ifade etmiştir. Türk Dil Kurumuna “tamamen bağlı” olduğunu vurgulayan TÖ12, öğrencilerini “Çocuklar öğrenemediğimiz, bilmediğimiz, anlamlandıramadığınız her kelimeyi mutlaka Türk Dil Kurumundan araştıracağız.” şeklinde açıklama yaptığını ifade etmiştir. Katılımcı, sözlük kullanımlarını “kitaplardan” değil, İnternet’i olumlu kullanma yönünden Türk Dil Kurumunun sitesini kullandıklarını altını çizmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe

derslerinde Türk Dil Kurumunun İnternet sitesinden nasıl yararlandığını şöyle açıklamıştır:

Türk Dil Kurumunun kendisinin biliyorsunuzdur, her gün bir deyim ya da atasözü vardır. Ben onun atasözü var olduğum gruplarda her gün paylaşıyorum. Orada yazıyor, her gün bir kelime var. O kelimenin ne olduğunu mesela çocuklarımla gelip konuşuyorum. Var olan deyimler. Atıyorum, mesela deyimlerde çok sıkıntı çekiyoruz ya mesela deyimleri çocuklarla işaret dili ile çeviriyoruz.

TÖ15, eskiden öğrencilerin okula sözlük getirmelerini “mutlaka zorunlu” tuttuğunu ve “sözlük nasıl kullanılır, bir kelime nasıl aranır” bunları öğrettiğini ifade etmiştir. Ancak son zamanlarda teknolojinin de ilerlemesiyle “Sınıflarda akıllı tahta, akıllı tahtalar artınca biraz daha sözlük kullanımını illa işte çantanızda olsun, yine her zaman diyorum ama biraz daha akıllı tahtadan bunu yapmaya çalışıyoruz. Türk Dil Kurumunun kendi sözlüğünden kelimeleri bazen bakıyoruz, kullanıyoruz.” diyerek akıllı tahta üzerinden sözlük çalışmalarını yürüttüğünü dile getirmiştir. TÖ15’le aynı doğrultuda TÖ17 de “teknolojinin imkânlarına” vurgu yaparak “Telefonumuz, İnternet’imiz var. Hemen o kelimeyi anında oradan bakıyorsun.” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Ders esnasında sözlük kullanma çalışmalarını nasıl yürüttüklerini şu şekilde beyan etmiştir: “Çocuk geliyor hocam, bu nedir? Yani hemen hemen belki on beş, yirmi çocuk kelime soruyor, mutlaka derste. Ola ki bilmediğim teknik bir şey olursa ya da bilmediğim bir kelime ile karşılaşırsak beraber sözlüğe bakıyoruz, İnternet’ten hemen bakıyoruz.” TÖ19, akıllı telefon uygulamalarından “Kubbealtı Lügat’ini” kullandığını söylemiştir. Çünkü katılımcıya göre bu uygulamayı kullanmak “derste hemen pratik oluyor.” Öğrencilerin kitap okuma sırasında “kendisine çok fazla sözcük sordukları için akıllı tahtadan TDK’yi açtığını” ve öğrencilerin İnternet sitesindeki Türk Dil Kurumu Sözlük’ünden sözcüklere erişebildiklerini ifade etmiştir. TÖ20 de tıpkı TÖ8 gibi sözlük kullanma çalışmalarında hem basılı “Türk Dil Kurumunun Büyük Sözlük’ünden” hem akıllı tahtadaki Türk Dil Kurumu Sözlük sitesinden yararlandıklarını dile getirmiştir. Katılımcı, dersine girmiş olduğu bütün sınıflara “sözlük aldırıldığını” ifade etmiştir. Katılımcı, “TDK’nin Büyük Sözlük’ü var. Onu ben gelmeden çocuklar çıkarır, masaya koyarlar dersimizde standart uygulamamdır.” diyerek dersindeki uygulamasından söz etmiştir. Bundan başka, “son zamanlarda akıllı tahtanın TDK uygulamalarını da çok kullandığından” bahsetmiştir.

Katılımcı, sözlük kullanma çalışmalarını nasıl çeşitlendirdiği ile ilgili şunları da söylemiştir:

[Akıllı tahtayı] Özellikle mesela çok anlamlı konusunda anlatırken açıyorum. Bütün anlamları yukarıdan aşağı okuyoruz. O yazarların cümleleri ile verilen örnekleri okuyoruz. Mutlak onu yaparım artı ara sıra ödev olarak da sözlük okuma ve sözlükten şu kadar sözcük okuma onların anlamlarını kullanma ödevleri de veririm.

TÖ26, sözlük kullanma çalışmalarınızı nasıl yürütmektesiniz sorusuna “Daha çok çocuklara ben kendim örnek veririm. Oradan dediğim gibi buldurmaya çalıştırırım. Ondan sonra bir hani tahmin ederiz ondan sonra derim, hadi bir açın, bir bakın bakalım doğru muymuş? Kimimizin, hangimizin tahmini tuttu, falan gibi.” şeklinde yanıt vermiştir. Köy okulunda görev aldığını bildiren katılımcı; “öğrencilerin telefona, bilgisayara ulaşamadıkları”, sekizinci sınıf öğrencilerine sınavda yardımcı olma amacını göz önünde bulundurarak şöyle bir uygulamaya başvurduğunu dile getirmiştir:

Bakanlığımızın ‘Eğitim Takvimi’ diye bir şey var ya onu indirdim, ben telefonuma. Ben genelde oradan her gün ben okulda özellikle sekizlerde yapıyoruz, bunu. Hani orada bizi ilgilendirecek şey var: Her gün bir yazım yanlışı, bir atasözü, bir tane de bir kelime genelde bir kelime oluyor işte bir atasözü ya da deyim oluyor, bir de yazım yanlışı. Bunları her gün veririm yani her dersimde veririm, mutlaka. Haftalık ‘Eğitim Takvimi’ni takip ediyoruz, kesinlikle.

Öğrencilerin çantalarında “çok fazla kitap taşıdıklarını bir de sözlük getirmelerinin çocuklara yük” olduğunu düşünen TÖ29, genellikle Türk Dil Kurumunun E-Sözlük’ünü kullandıklarını dile getirmiştir. Katılımcıya göre “E-kitap ve E-sözlüğü kullanmak, özellikle Türk Dil Kurumunun kendi sitesindeki E-sözlüğü kullanmak işlerini kolaylaştırmaktadır.” TÖ32, kelime çalışmaları yaparken “TDK’nin sitesini aktif olarak kullandıklarını” ifade etmiştir.

Söz dünyamızın görünür kılındığı sözlüklerin kullanımı, son zamanlarda İnternet’in etkisiyle dijital ortamlarda, akıllı telefonlarda yaygınlaşmaktadır. Nitekim çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin neredeyse yarısı, sözlük çalışmalarını akıllı tahta üzerinden yürütmektedirler. Teknolojinin bu imkânından yararlanmak ve olumlu anlamda kullanmak önemlidir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın altıncı alt problemi “Katılımcıların öğretmiş oldukları söz varlığı ögelerini kalıcı hâle getirmek için nasıl çalışmalar yapmaktadırlar?” şeklindedir. Bu doğrultuda altıncı alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 12’deki gibidir.

Tablo 12

Katılımcıların Öğretmiş Oldukları Söz Varlığı Ögelerini Kalıcı Hâle Getirmek İçin Yaptıkları Çalışmalar

Söz Varlığını Kalıcı Hâle Getiren Çalışmalar		
Kod	Katılımcı	Sıklık
İçselleştirme/Bilinçlendirme	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ24	4
Somutlaştırma	TÖ3, TÖ14	2
Öğrenciyle şakalaşma	TÖ4, TÖ20	2
Cümle içinde kullanma	TÖ10, TÖ11, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ22, TÖ25, TÖ26, TÖ29	10
Tekrar etme	TÖ5, TÖ16, TÖ17	3
Görsel uyarıcılar kullanma	TÖ6, TÖ27	2
Metin yazma	TÖ7, TÖ10, TÖ12, TÖ27, TÖ29, TÖ31, TÖ32	7
Atasözü/Deyim kartlarıyla çalışma	TÖ8, TÖ27	2
Canlandırma	TÖ9, TÖ10, TÖ13, TÖ14, TÖ15, TÖ27, TÖ29	7
Konuşma çalışmaları	TÖ10, TÖ15, TÖ21, TÖ31	4
Günlük hayatta kullanma	TÖ2, TÖ4, TÖ30	3

Tablo 12 incelendiğinde çoğu katılımcının, öğretmiş oldukları herhangi bir söz varlığı ögesini kalıcı hâle getirmek için o söz varlığı ögesini cümle içinde kullandıkları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda canlandırma, metin yazdırma katılımcıların en çok başvurdukları yol olarak görülmektedir. Örneğin TÖ2’ye göre öğrenilen yeni bir söz varlığı ögesinin öğrencinin zihninde kalıcı olması için öğrencinin onu içselleştirmesi, gündelik hayatında kullanması lazım. Aksi takdirde kalıcı olması mümkün değildir. Aynı şekilde TÖ3’e göre çocuk bu işi öncelikle kendi

“benimseyecek, sevecek.” TÖ4, bir söz varlığı ögesinin kalıcı hâle gelmesi için “sürekli” kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin ilgisini çekmek ve öğrettiği deyimın kalıcı olması için ders esnasında yaptığı uygulamayı şöyle anlatmıştır:

Bazen de şaka yapıyorum derste. Nasıl hocam? Öğrettiğim deymi mesela ‘b’ harfindeyken şey vardır deyim: Bey devesi gibi geviş getirip yatmak. Mesela derste bir öğrenci bir şey yapmıyor yani ne yapıyorsun bey devesi gibi geviş getirip yatıyorsun, diyorum. Hocam siz bunu söylemişsiniz diyorlar. Çocuğun aklında kalıyor. Özellikle komik olanları seçiyorum. Komik olunca dikkatlerini çekiyor. Sonra birbirlerine diyorlar: Hocam bu da bey devesi gibi geviş getiriyor. Kullana kullana öğreniyorlar.

TÖ5, söz varlığı ögesinin kazandırılmasında, kalıcı olmasında tekrarın önemine dikkat çekmiştir: "Et-tekrârü ahsen velev kâne yüz seksen." (Tekrar etmek en güzeldir, 180 kere de olsa!) Tekrar güzeldir. Tekrar ettiriyorsun. Tekrarla öğreniyorlar.” TÖ6, deyim ve atasözlerinin öğrencilerin zihninde kalıcı olmasını sağlamak amacıyla görsel uyarıcılardan yararlanmaktadır. Bu konu hakkında şunları söylemiştir: “Deyim ve atasözlerini güzelleştiriyoruz. Bunlarla ilgili slaytlar, videolar, hikâyeler, sunumlar izliyoruz.” TÖ7, ders içinde öğrencileri “etkin” tuttuğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda derslerinde şiir yazma etkinlikleri, hikâye yazma etkinlikleri yaptığını ve her hafta yarışmalar düzenlediğini söylemiştir. Atasözü/deyim kartlarıyla çalışan TÖ8, ders esnasında neler yaptığı şöyle açıklamıştır: “Deyim kartlarım var benim aldığım. Red House olsun güzel şeydi. Görselleri falan hoş. Önce kartı gösterip her gün bir günün deyim yapıyoruz, dersin başında. Kartı bütün sınıfa gösteriyorum. Resme bakıyorlar, tahmin ediyorlar, tahminlerini söylüyorlar.” Deyim ve atasözlerinin öğretiminde başka bir yola başvuran katılımcı, bu söz varlığı ögelerin öğrencinin zihninde kalıcı hâle gelmesi için şu uygulamayı yapmaktadır: “Yani deyim ve atasözünde ben özellikle zaten canlandırma yaptırıyorum. Bayağı da eğleniyoruz açıkçası. Zaten eğlenerek yaptıkları için bir merakla kalıcı hâle geliyor.” (TÖ9)

TÖ10, öğretmiş olduğu herhangi bir söz varlığı ögesini kalıcı hâle getirmek için o ögenin kesinlikle kullanılması gerektiğine değinmiştir. Katılımcıya göre o söz varlığı ögesini cümlede kullanmak, onunla ilgili hikâye veya şiir yazmak, yazdığını canlandırmak, konuşma çalışmaları yapmak; tarzında etkinliklerin öğrenilmiş olan söz varlığı ögesini kalıcı hâle getirme noktasında büyük fayda sağlayacaktır. Bir diğer katılımcı, öğrencilerin yaparak yaşayarak daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştireceğini

vurgulamıştır. Kendisi de bu doğrultuda yaptırmış olduğu çalışmalardan birini şöyle açıklamıştır:

Çocuklara atasözü ve deyimleri ödev olarak verdim. Onlara şunu söyledim: Ben size bırakıyorum, tamamen. Atasözü ve deyimlerinizi siz seçeceksiniz. Çocuklar atasözü ve deyimleri kendileri seçti. Sonra onunla ilgili oyun yazdılar ve o oyunu sahnede oynadık. Böyle bir çalışma kesinlikle kalıcı olur. (TÖ13)

TÖ14, söz varlığı ögesinin kalıcı hâle getirilmesinde “somutlaştırma”nın önemini dile getirmiştir. Bu bağlamda, resim çizdirmenin ve karikatürize ettirmenin somutlaştırmaya büyük ölçüde yardımcı olduğunu söylemiştir. Dahası katılımcı, edinilen söz varlığı unsurunu kalıcı hâle getirme amacıyla o konu üzerine sessiz sinema oynadıklarını da sözlerine eklemiştir. TÖ15, konuşma etkinliği yaptırdığını onun haricinde bazen “doğaçlama, rol oynama, drama tekniklerine başvurup” öğrencilerin bilişsel, psikomotor hatta duyuşsal becerilerini harekete geçirip böylece kalıcılık sağlamaya çalıştığını söylemiştir. TÖ16 da diğer birçok katılımcı gibi cümle içerisinde kullandırma çalışması yaptığını ifade etmektedir. Buna ek olarak “tekrarın” önemini vurgulayan katılımcı, bu konudaki düşüncelerini “Üzerinden geçmiş olan kelimeleri bir daha hatırlattığımda çocuklar daha iyi öğreniyor.” şeklinde dile getirmiştir. Tıpkı TÖ16 gibi TÖ17 de öncelikle öğretmiş olduğu söz varlığı ögesinin kalıcılığını sağlamak amacıyla öğrencilerine o söz varlığı ögesini “cümle içinde” kullandırmaktadır. Yine aynı şekilde geçmişe dönük olarak sözcükleri “yeniden sorarak” kalıcılık sağlamaya çalıştığını bildirmiştir. TÖ18, öğrencilerin öğrenmiş oldukları söz varlığı ögesini “metinlerde kullandırarak” kalıcı hâle getirmeyi amaçlamaktadır. Katılımcıya göre öğrenciler, öğrenmiş oldukları söz varlığı ögesini metinlerinde kullanmaya özen göstermektedirler ancak öğrencilerin günlük konuşmalarında buna çok rastlamadığını belirtmiştir. TÖ20 de TÖ4’e benzer şekilde derste öğrenciyle “şakalaşarak” öğrencilerin dikkatini yeni sözcüklere çekmektedir. Bu konuda şunları dile getirmiştir: “Yani dediğim gibi, ben zaten derste de çocukla çok diyalog hâlindeyim. Sataşırım, uğraşırım, espri yaparım. Bunu yaparken özellikle üstüne basa basa atasözü söylerim mesela, deyim söylerim.” TÖ21, öğretmiş olduğu yeni bir söz varlığı ögesini kalıcı duruma getirmek için öğrencileri “sürekli konuşturarak” bu ögeyi kullanmalarını sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda katılımcı derslerinde şu uygulamayı yaptığını açıklamıştır: “O kelimeyi özellikle o kelimelerle ilgili onların anılarını dinlemeyi seviyorum. Anılarını anlatmaya bayılırlar.” TÖ23, öğrencilerin sordukları sorulara ve sözcüklere “bildiği kadarıyla” yanıt verdiğini ancak

herhangi bir çalışma yapmadığını söylemiştir. Bu konuda şu şekilde öz eleştiride bulunmuştur: “[Öğrencilerin] Öğrendiği kelimeleri kullanması lazım ama kullanmıyoruz ya bu bizim eksikliğimiz.” TÖ24 ise öğrencilerinde bilinç oluşturmaya hedeflemektedir. Öncelikle öğretmenin ne “amaçla” sözcük öğretimi yaptığının öğrenci tarafından mutlaka bilinmesi gerektiğine değinmiştir. Öğrencide kendini sözcük öğrenmeye hazır hâle getirirse öğretmenin de işinin kolaylaşacağından böylelikle kalıcı öğrenmelerin gerçekleşeceğinden bahsetmiştir. Bu konuda şunu söylemiştir:

Ben sana deyim vermek istiyorum dediğimizden önce amacınızı anlatmanız lazım. Çocuklara bunların söz varlığının neden zenginleştirmenin önemli olduğunu çizilmesi lazım. Daha sonra etkinliklerinizde yani bir çocuğa bir amaç sunmadan çocuğa hadi çocuklar atasözünden şunları yapalım, deyimlerden şunları yapalım, ikileme şudur, şöyle yapalım dediğimizde sadece o an için etkili oluyor. Çocukların söz varlığının neden zenginleştirmenin önemli olduğunu bilmesi lazım.

TÖ25 ve TÖ26, “cümle içerisinde kullandırma” yolunu tercih ettiklerini söylemişlerdir. TÖ27, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek ve öğrenmiş olduklarını kalıcı hâle getirmek için velilerin bu sürece dahil olmasını istemektedir. Çünkü öğrenciler ailesinden fazlaca etkilenmektedirler. Katılımcı velilerde bilinç oluşturmak amacıyla veli toplantıları yaptığını ifade etmiştir. Bu toplantılarda velilere çocuklarıyla iletişim hâlinde olmalarını ve çocuklarıyla konuşurlarken “atasözü, deyim” kullanmalarını salık verdiğini belirtmiştir. Ayrıca deyim kartlarıyla oyun oynadıklarını onun dışında zaman zaman deyim ve atasözlerini canlandırdıkları söylemiştir. Bundan başka katılımcı, öğrencilerine üç tane deyim verdiğini bu üç deyimle ilgili bir hikâye, masal yazdığını dile getirmiştir. TÖ28, akıllı tahtanın imkânlarından faydalandığını ifade etmiştir. Özellikle deyim ve atasözlerinin öğrenilmesinde görsellerden faydalandıklarını dile getirmiştir. Görsellerin ve videoların önemine dikkat çeken katılımcı, bu konu hakkında şunları söylemiştir: “Canlı bir kısa bir animasyon ya da kendi hazırladığınız bir slayt bunu kalıcı hâle getiriyor. Çocuk onu unutmuyor, yani izlediğini ve bu şekilde işte şu videoda izlemiş ya da şöyle bir hikâyesi vardı şeklinde ileride daha rahat hatırlayabiliyor.”

Diğer birçok katılımcı gibi atasözü ve deyim öğretiminde rol oynama/drama/canlandırma yöntemine başvuran TÖ29, bu sayede kalıcılık sağladıklarını ifade etmiştir. TÖ29’a göre metin yazma, cümle içinde kullanma bunlar

“olmazsa olmazdır.” Daha sonra öğrendikleriyle ilgili eğer atasözlerinde bir şarkı varsa şarkının içinde bir atasözü geçiyorsa o şarkılardan yararlandıklarını, yine deyim varsa o şarkılardan ve şiirlerden yani edebî eserlerden de yararlandıklarını dile getirmiştir. Kısaca katılımcı, bu süreci birçok açıdan desteklemektedir. TÖ30, öğretmiş olduğu söz varlığı ögesinin kalıcı hâle gelmesi gayesiyle kendisinin “ekstradan” bir çalışma yaptırmadığını ancak öğrencilerine öğrenmiş oldukları söz varlığı ögesini günlük hayatta kullanmaları gerektiğini sürekli telkin ettiğini vurgulamıştır. Öğrencilere aile büyüklerini “gözlemlemelerini” ve duymuş oldukları yeni ifadeleri kullanmalarını salık verdiğini söylemiştir. Kısacası katılımcı, evde anne baba ile sürekli iletişim kurmanın ciddi manada önem teşkil ettiğini belirtmiştir. TÖ31, kalıcı hâle getirme çalışmalarının “sınıftan sınıfa” göre değiştiğini söylemiştir. Çünkü yaptığı çalışmaların sınıf seviyesi öğrenmeye motive olmuşluğu yüksek olan şubeler için söz konusu olduğunun altını çizmiştir. Katılımcı, yaptığı çalışmaları şöyle açıklamıştır:

Öğrencilere deyim ve tek tekli söz varlığını tahtaya bir kavram havuzu seçmece bir havuz olarak sıralıyorum. Bunlardan bir hikâye ya da bir düşünce yazısı gibi bir metin oluşturup bunların mümkün olduğu kadarını kullanmalarını cümle içinde kullanarak bir metin kurmalarını istiyorum. Sözlü metin veya yazılı metin.

Tablo 12’deki katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır ki öğrenilen söz varlığı ögesini kalıcı hâle getirme çalışmalarından cümle içinde kullanma ve metin yazma başı çekmektedir. Bu çalışmalar sayesinde öğrenilen söz varlığı ögesi tekrar tekrar kullanılarak pekiştirilir ve öğrencinin zihnine yerleştirilir. Aynı zamanda canlandırma/tiyatro/drama çalışmaları en çok başvurulan yollardan bir diğeridir. Öğrenciler bu tür çalışmalara severek katılmakta ve bu çalışmalardan keyif almaktadırlar. Birden çok duyu organı işin içine girdiği için kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Kaldı ki bu çalışmalar öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmaz aynı zamanda sosyalleşmelerine destek olur. Akçay ve Şimşek (2015), yürüttükleri çalışmalarında drama ve hikâyeleme yönteminin, bir söz varlığı ögesi olan deyimlerin öğretiminde kalıcılık sağlamaya büyük ölçüde katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Öğrenilen söz varlığı ögesinin kişinin zihninde kalıcı olması için o ögenin mutlaka gündelik hayatta kullanılması lazımdır. Çünkü günlük yaşama aktarılıp kullanılan bilgiler kolay kolay unutulmaz. Ancak günlük hayatta canlandırma çalışmalarını katılımcılardan yalnızca üç kişinin yaptığı görülmektedir. Katılımcılara

hizmet içi eğitimle bu konu hakkında bilgilendirme yapılabilir. Söz varlığını geliştirme meşakkatli, sabır gerektiren bir süreç olduğu için öğretmenlerin süreç boyunca öğrencileri teşvik etmeleri, yol göstermeleri, kılavuz olmaları ve yüreklendirmeleri gerekmektedir. Söz gelimi, bir dili hakkıyla öğren(t)mek için sözcük öğretimi çalışmaları titizlikle yürütülmeli, öğrencilerin hem etken hem de edilgin söz dağarcıkları geliştirilmelidir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın yedinci alt problemi “Katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nda yer alan söz varlığı kazanımlarına ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklindedir. Bu doğrultuda yedinci alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 13’teki gibidir.

Tablo 13

Katılımcıların Türkçe Öğretim Programı (2019)’nda Yer Alan Söz Varlığı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Programda Yer Alan Söz Varlığı Kazanımlarına Dair Görüşler		
Kod	Katılımcı	Sıklık
Yeterli	TÖ2, TÖ4, TÖ7, TÖ12, TÖ15, TÖ16, TÖ22, TÖ28, TÖ30, TÖ32	9
Yetersiz	TÖ10, TÖ13, TÖ18, TÖ20, TÖ21, TÖ24, TÖ27, TÖ31	8
Yüzeysel	TÖ25, TÖ29	2
Birbirini tekrar etmekte	TÖ8, TÖ14	2

Tablo 13’de görüldüğü üzere bu soruya yanıt veren katılımcıların neredeyse yarısı, TDÖP’teki (2019) söz varlığı kazanımlarını yeterli görmektedir. Diğer taraftan sekiz katılımcı ise programdaki söz varlığı kazanımlarının yetersiz ve eksik olduklarını düşünmektedir. İki katılımcı, kazanımların programda yüzeysel geçtiğini bildirirken iki katılımcı ise kazanımların birbirlerini tekrar ettiğini ifade etmiştir.

İlk olarak programdaki söz varlığı kazanımları hakkında olumlu görüş bildiren katılımcılarından biri olan TÖ2, programın “eskiye nazaran daha iyi” olduğunu dile getirmiştir. Önceden programda ve kitaplarda “dil bilgisi”nin hâkim olduğunu bildiren

katılımcı, “şimdiki programın güzel” olduğunu belirtmiştir. Kazanımlar hakkında olumlu görüş belirten TÖ4, bilhassa “bağlamdan hareketle” kazanımını önemli bulmaktadır. Katılımcı niçin bu kazanımı gerekli gördüğünü şöyle dile getirmiştir:

Bağlamdan hareketle kelimenin anlamını bulur. Aslında bence bu önemli. Yani her zaman sözlüğe bakma imkânı olmaz çocuğun. Ama mantık yürütmesi önemli. Ben de onu daha önemli buluyorum, sözlüğe bakmasındansa. Ya diyorum cümle içinde değerlendir bunu. Ne anlama geliyor olabilir? Tahmin et, tahmin ede ede aslında bir olgunluğa da erişilebiliyor bence. O kazanım önemli bence. Bağlamdan hareketle olması. Çünkü ben de öğretmenim, benim de bilmediğim kelime var. Elbette hocam. Ben de bağlamdan hareketle buluyorum.

Kazanımları genel anlamda yeterli bulan TÖ7, bununla birlikte kazanımlarda gördüğü eksiklik olarak şundan bahsetmiştir:

Bu son dönemlerdeki kitaplarda kavram havuzundan metin oluşturma göremedim, ben. Birkaç sene öncesinde vardı. Söz varlığı dediniz ya mesela bir kavram havuzu veriyor onlar da işte söz varlığı oradan kavram havuzu oluşturuyoruz, oluşturuyordu daha doğrusu, kitap kendisi veriyordu ama artık ben ona da takılmıyorum. Kendim yapıyorum ben.

Katılımcıya göre programdaki ‘kelime ve kavram havuzundan metin oluşturma’ çalışmaları yetersizdir. Ancak Millî Eğitim mensubu olması hasebiyle eleştirel bakmaktan kaçınarak “Takılmıyorum. Kendim yapıyorum ben.” demiştir. TÖ12’ye göre ise bir kitap [program] “anca o kadar” söz varlığı kazanımları alabilir. Katılımcı ayrıca kazanımlar hakkındaki görüşlerini “Her metnin içerisinde yabancı olan kelimeleri ya çocuğa bulduruyor ya var olan kelimeleri karışık bir şekilde veriyor. Biliyorsunuz bizim bulmamıza yönelik çocuğun bulmasına. Ya bulmaca şeklinde veriyor ama bir şekilde yani bir insan kendisini kendisi geliştirebilir.” şeklinde dile getirmiştir. TÖ15, kazanımların “yeterli” düzeyde olduğunu ve “eksiklik” olmadığını ifade etmiştir. TÖ16 da programı “beğendiğini” dile getirmiştir. “Arkasında verilen kelime etkinliklerinin cımbız gibi kelimelerin seçildiğini, o kelimeleri çocukların odaklanması gerektiğini vurgulayan etkinlikler” diyerek görüşlerine açıklık getirmiştir. Programda eksiklik görmediğini ifade eden TÖ22, “Ders saatine göre, okul zamanına göre ancak yapıyorlar, ancak olur.” şeklinde fikirlerini beyan etmiştir. TÖ28’e göre “programda sıkıntı yok.” Ancak zamandan kaynaklı sorunları yaşadıklarını, sürenin yetersiz olduğunu bildirmiştir. TÖ30, diğer katılımcılardan

farklı olarak “Eksiklik aslında görmüyorum da biz, ben bizim yetmediğini düşünüyorum.” diyerek öz eleştiride bulunmuştur. TÖ32, programda “eksiklik” görmediğini dile getirmiştir.

Öte taraftan çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin sekizi, TDÖP’teki (2019) söz varlığı kazanımlarını eksik diğer bir deyişle yetersiz görmektedir. Örneğin TÖ13, “tamamen sınava yönelik çalıştığımız için orada var olan eksikleri de tamamlıyorsunuz, oradaki eksikliği de görmüyorsunuz.” diyerek görüşlerini açıklamıştır. TÖ18’e göre programda “eksiklikler mutlaka” vardır. Katılımcı, kazanımlarda bir bütünlük olmadığını söylemiştir. Bu konudaki fikirlerini şöyle dile getirmiştir:

Beşinci sınıfta mesela çocuğa sadece edat bağlaç ünlemi veriyoruz, sözcük çeşitleri olarak. Altıncı sınıfta isim, sıfat, zamir veriyoruz. Yedinci sınıfta zarfı, fiili veriyoruz. Sekizinci sınıfta da hepsini yapıyoruz. Mesela altıncı sınıf bunana göre çok ağır, yedinci sınıfta beşinci sınıfta edat bağlaç ünlem çocuk zaten anlayamıyor çünkü onun bir sözcük çeşidi anlam şeyden başlıyoruz da tek başına anlamı olmadığı için çocuk onu bir anlayamıyor zaten. Altıncı sınıfa geldiğimiz zaman tekrar onun bir sözcük çeşidi olduğunu anlatmaya çalışıyorum. O bütünlük oluşmuyor açıkçası. Bir kopukluk mu var diyorsunuz? Yani bir kopukluk var, o yönden onu çok tasvip etmiyorum, açıkçası.

Programdaki kazanımların “gerçekten çok eksik” olduğunu vurgulayan TÖ20, bu konudaki düşüncesini “...her şey dil bilgisinden ibaretmiş gibi bir durum yaratılıyor bir süre sonra, hâlbuki öyle değil. Yani ifade etmek, konuşmak, yazmak. Ama sanki öyle bir durum ki öğretmen konuşma ile ilgileniyorsa, yazma ile ilgileniyorsa derste, ders işlemiyormuş gibi hava yaratılıyor!” şeklinde dile getirerek Türkçe derslerinin asıl amacının dört temel dil alanını bütüncül bir biçimde geliştirmek olduğunu hatırlatmıştır. Ancak katılımcının da ifadesinden anlaşılmaktadır ki Türkçe dersinin beceri dersi değil bilgi dersi olduğu kanısı, geçerliliğini maalesef korumaktadır. Katılımcı, öncelikle bu hususta başına gelen olayı sonra Türkçe derslerinin nasıl etkili, verimli işlenebileceğini şöyle açıklamıştır:

Biz bunu bir müfettişle yaşadık. Geldi benim dersime seneler evvel. Konum o gün yazmak ya da konuşmak işte ödev vermişim, hazırlıklı konuşma belki. Dedi ki hocam bunu geç de dedi, o günün dil bilgisi konusu neyse dedi, onu bir işle. Dedim, yani sen benim öğretmenliğimi dil bilgisi ile mi ölçeceksin? Bu çok yanlış bir bakış açısı yani hiçbir dil böyle öğretilmez. Kaldı ki biz İngilizceyi de böyle öğretmeye çalışıyoruz, çocuklara. Türkçeyi de

öğretiyoruz. İngilizceyi de öğretiyoruz. Dil bilgisi demek değil, konuşarak öğrenilir. Yani buralarda tiyatro atölyeleri olmalı. Dediğim gibi buralarda yazı atölyeleri olmalı, masal atölyeleri olmalı. Ben bu çocukları çıkarmalıyım, yerlere oturmaliyiz. Masal anlatma etkinliği yaptırmam lazım, o gün kıyafetler giyip bir tiyatro oynama etkinliği yapmam lazım, Türkçe böyle öğretilir. Sadece dil bilgisi demek değil. Aç, yaz buradaki fiili bul, ismi. Böyle bir şey değil, Türkçe ve biz en başından beri programda bunu yapmaya çalıştığımız için ve bunları yapan öğretmeni de iş yapmıyormuş, kaytarıyormuş gibi algıladığımız için başarılı değiliz. Öyle düşünüyorum, açıkçası.

Diğer katılımcılardan farklı olarak TDÖP’te dil bilgisi kazanımlarının eksik olduğunu düşünen TÖ21, görüşlerini “Yani dil bilgisi ile ilgili uygulamalar eksik bence etkinlik bazında. Dil bilgisi ile ilgili uygulamalar çok eksik ama bu da herhâlde sınava yönelik çalışmalarda artık dil bilgisi ile ilgili soruların az çıkmasıyla da alakalı bir şey herhâlde.” şeklinde izah etmiştir. “Beş altı yılda” bir sürekli program değiştirildiğini “ancak bu programların maalesef, maalesef işin mutfağındaki olan öğretmenlerden bağımsız yapılması ciddi sıkıntılar” teşkil ettiğini vurgulayan TÖ24, bu durumun nedenini “Çünkü işin mutfağında olan insanlar [öğretmenler] burada evet eksikleri dile getiriyor. Bizden zümre toplantı tutanakları alıyor, şube alıyor ama ne kadar dikkate alınıyor, alınmıyor.” Katılımcı bununla birlikte “öğretim programında olması gereken bu çocuklara ciddi anlamda söz varlığını kazandırabilecek, uygulamaların belki de yüzde biri veriliyor, yüzde ikisi” verilmekte diyerek programın yetersizliğine dikkat çekmiştir. Bu sorunu aşmak için sorumluluk aldığını söyleyen katılımcı, “sınıf içerisinde farklı etkinlikler yapmak zorunda” kaldıklarını ifade etmiştir. Katılımcıya göre söz varlığını zenginleştirme şu değildir: “Tahmini anlamını yaz, cümle içinde kullan. Ve işte nedir? Şu kavramla ilgili iki dakika konuşma yap. Bitti bu kadar. Bu kadarla olmaz. Biz ister istemez farklı etkinlikler Türkçe öğretmeni olarak farklı etkinlikler devreye koymak zorundayız.” İlaveten söz varlığı gelişimine ayrılan zamanın yetersizliğinden şikâyet eden katılımcı, öğrenilmiş söz varlığı öğelerinin neden kalıcı olmadığını şu sözlerle açıklamıştır:

Okuma parçasının yetişememe problemi yani öğretim programının en büyük sıkıntılarından birisi öğretmene evet, bir nebze özgürlük veriyor ama bir taraftan da denetim aşamasına ne yapıyor seni sıkıştırıyor, bu parçayı yetiştir diye. Diğer parçaya geç, diğer temaya geç. Geçti ama yani verdiğiniz şey kalıcı olmuyor, bu kez. Yani doğru bir zaman ayıramıyorsun. O çocuklara en azından

söz varlığına sizin gördüğünüz dört saat, sekiz saat ayırmanız gerekirken siz kırk dakikada bu işi bitirmeye çalışıyorsunuz, mümkün değil.

Katılımcı, bunların haricinde Türkçe derslerinin etkili, verimli amaca hizmet eder nitelikte işlenmesi için şu önerilerde bulunmuştur:

En başta da söyledim ve Millî Eğitim’e de teklif ettim, ben bunu. Mutlaka ama mutlaka ders kitabı işine son verilmesi lazım. Çocuklara haftalık, aylık olarak iki haftalık, üç haftalık fasiküller şeklinde okuma parçaları etkinlikleri geniş geniş fasiküller hâline getirip fasikül dağıtılması lazım artık ve bunu öğretmen destekli, öğretmen rehberliğinde yapılması lazım. Fasiküller en azından çocuğa kitabı kitabın klasik anlayışından kurtulmamız lazım. Fasiküller ile geniş geniş bu çocuklara verilmesi lazım. Farklı soru tarzlarından, kaynak metinlerden, yardımcı metinlerden bana dolu dolu fasikül vermeniz lazım. Bana diyeceksiniz ki üç haftada sana şu üç tane metnin, dört tane metnin fasiküllerini verdim. Bunları tamamla. Bunu yapın yani. Samimi olsunlar. Çünkü çocuk ders kitabındaki o metinleri gördükçe sıkılıyor ya sıkılıyor. Yani böyle parça parça verilmesi daha mükemmeldir. Çocuk en azından o hafta ne alacağını bilir, yani. Fasikülünü ona göre takip eder. Bunun için de gerçekten ciddi bir çaba lazım ama bunu uygular mı hocam? Yok, dinlemezler maalesef. Onu dinlemezler.

Sözün kısası katılımcıya göre “söz varlığı kazandırmak anlamında Türkçe programı ciddî anlamda yetersiz.” Katılımcı, her ne kadar önerilerde bulunsada “ama maalesef dediğimiz gibi bir gelişme” olmadı diyerek görüşlerini sonlandırmıştır. TÖ27 ise kazanımların “bilgi düzeyinde” kaldığını ve ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olması sebebiyle “kazanımları uygulama” başka bir deyişle bilgiyi beceriye dönüştürmede sorunlar olduğundan söz etmiştir. TÖ31 de benzer şekilde “çocuğun buluş yoluyla öğrenmesi gibi kazanımlar göz ardı edilmiş durumda.” diyerek fikrini beyan etmiştir. Katılımcıya göre “2019 modeli Türkçe Öğretim Programı’nda kazanımlar yapılandırmacı anlayış ifadelerini net bir şekilde ortaya konulamıyor.” Söz varlığı gelişiminde öğrencilerin sözcüklerin anlamını tahmin etme be sezme hususunda yaşadıkları sorundan bahseden katılımcı, bu konudaki fikirlerini ve deneyimlerini şöyle izah etmiştir:

Söz varlığıyla ilgili sezdirmeye yönelik faaliyetlerde öğrencilerin çok etkin katılım göstermediklerini fark ediyorum. Söz varlığı konusunda tahmin, metnin bağlamından hareketle bir anlam kurma önemli olmakla beraber,

doğrudan sözün anlamının verilmesi gereken durumlar sık yaşanıyor. Söz gelimi birkaç deyimle istersen bunu somutlaştırayım: “Vur abalıya” dediğimiz zaman öğrenci bugünkü giyim kuşamda aba olmadığı için “Vur abalıya” sözünü şiddete yönlendirme, birini dövme gücü güçsüzü döv gibi anlıyor ya da abayı suç olarak anlıyor. Suçluyu döv gibi anlıyor. Burada bir anlam karışıklığı oluyor. Yine: “Abdalın karnı doyunca gözü yolda olur.” Sözünden yola çıkarsak bu örnekte de çocuk abdalı aptal olarak anlıyor. Yani aptal insanlar yemek yedikleri zaman artık orada işleri kalmaz, kalkıp gitmek isterler gibi anlıyor. Yani kültür kökleri ile ilgili geçmişten kalan bazı kelimeler önce onların anlam çerçevesinin çizilmesi gerekiyor. Aba, ondan sonra işte mesela şehirdeki bir çocuk hiç samanı samanın ne demek olduğunu tam bilemeyen çocuk iri iri bitki kalıntılarını da saman zannediyor. Saman altından su yürütmek de suyun saman altından akarken samanın yukarı kaldırdığını fark edemiyor. Yani bu deyimlerimiz genellikle tarım toplumundan kalan hayvancılıkla ilgili, tarımla ilgili, doğayla iç içe olan bir toplumdan kalan bir kültürün mirası olduğu için şimdiki nesil apartman çocukları, site çocukları bunları tam idrak edemiyor. Yani anlamını sezer, tahmin ederek bulur kazanımları pek gerçekleşmiyor. Benim kanaatimce.

Daha sonra iki katılımcı, programdaki söz varlığı kazanımlarının yüzeysel kaldığını ifade etmiştir. Mesela TÖ25, öğretim programı hakkındaki düşüncelerini “sözcük öğretimi, söz varlığı kazanımı ile ilgili ortalama düzeyde vasat düzeyde kötü diyemem ama eksikleri de var tabii ki.” şeklinde dile getirmiştir. TÖ29 da tıpkı TÖ24’ün ifadesi gibi “programın sürekli” değiştiğini vurgulamıştır. Katılımcı, “burada yer alan söz varlığı kazanımları daha detaylı, daha açık olabilir.” diyerek kazanımların detaylandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Neden böyle fikre sahip olduğunu ise şöyle izah etmiştir:

Çünkü zaten zannedersen dört temel alan üzerine kurulu. Önceden dil bilgisi farklı bir alanda veriliyordu ama şimdi okuma, evet okuma alanı içerisinde veriliyor. Söz varlığı da bence münferit bir alan olabilir. Özellikle daha detaylı açıklamalar, daha detaylı kazanımlar yazılırsa söz varlığı kazanımlar elde edilebilir.

Katılımcı, bir de bir öğrencinin kaçınıcı sınıfta ne kadar sözcük bilmesi veya öğrenmesi gerektiği hususuna değinmiştir. Öğrencinin yaş düzeyine, sınıflara göre sözcük öğretimi yapılmasına dikkat çekmiştir. Bu konudaki görüşlerini “Altıncı sınıf

öğrencisinin ne kadar bir kelime dünyası olması lazım? 3.000 kelime mi 5.000 kelime mi 7.000 kelime mi veya hangi kelimeler olması lazım? Tabii, öğretilmesi gereken çocuğun bu yaşta şu kelimeleri de biliyor gibi.” şeklinde dile getirmiştir.

Diğer yandan iki katılımcı da TDÖP’teki söz varlığı kazanımlarının birbirini tekrar ettiğini dile getirmiştir. Örneğin TÖ8’e göre programda “çok fazla kazanım” var. Bu durumun doğurduğu sonuçları şöyle izah etmiştir: “...Öyle olunca her kazanımın üstüne yeterince duramıyoruz. Jet hızıyla geçmemiz gerekiyor. Çünkü aynı kazanımlar birçok yerde karşımıza çıkıyor. Etkinlik üzerinde kalıyor, o yönde bir sıkıntı var.” TÖ14’e göre ise program “sürekli dediğim gibi klişeler, tekrar, yöntem tekrarı” içermekte diyerek kazanımların birbirini tekrar etme durumunun altını çizmiştir.

Son olarak programdaki söz varlığı kazanımlarına dair görüş bildirmeyen, programı incelememediğini söyleyen katılımcıların sayısı ondur. (TÖ1, TÖ3, TÖ5, TÖ6, TÖ9, TÖ11, TÖ17, TÖ19, TÖ23, TÖ26) Örneğin TÖ1, “Programı çok detaylı bir şekilde” inceleyemediğini ifade etmiştir. Katılımcıya göre programdaki “aksaklıklara” takılıp kalmamak gerekir. Öğretmenin sorumluluk alması gerektiğini söyleyen katılımcı, bu husustaki düşüncelerini “Sahada olduğumuz için sahada olduğumuz zaman kendi düzenlemelerimizi kendimiz yapıyoruz.” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde TÖ3 de “programı pek” inceleyemediğini bildirmiştir ve bir eksiklik gördüğü takdirde “Şu eksik bu eksik demem eksik gördüğüm yerde mümkün merteye tamamlayabiliyorsam kendimi tamamlarım.” diyerek sorumluluk aldığından bahsetmiştir. Çünkü katılımcıya göre “birinci kaynak öğretmen”. Öğrencilerin öğretmenleri rol model aldığından bahseden katılımcı, bu konuda şunları dile getirmiştir:

Yani çocuğa sözlüğe bak dersin, bilmem şunu yap dersin bunu yap dersin, kitap oku dersin falan ama çocuk önce seni görür, örnek sensin, rol model dedikleri durum var ya o sensin çocuk sana bakarak iş yapar. Hani çocuklara okuma saati yapıyoruz. Şimdi ne yapıyoruz orada? Biz de açıyoruz bir kitap kendimizde okuyoruz. Sen çocuğa desen ki açın kitaplarınızı okuyun. Sen de orada İnternet’te bir şeyler karıştırırsan. Ve çocuk ne yapacak? Ulan hocaya bak işte bize okutturuyor ama kendi de İnternet’e giriyor. Cepten telefonu ile oynuyor veya işte başka işlerle uğraşıyor falan. Öncelikle sana bakıyor çocuk örnek sensin. Hani kaba bir tabir var ya: “lan deme lan” şimdi lan demek kötüyse

önce senin niye “lan” dedin diye sormak lazım ya da bir işi yap diyorsan önce senin yapman lazım.

TÖ5’e göre yalnızca programlar değil “genel olarak her iş yazıda güzel ancak uygulamada” sorunludur. TÖ6, programa “hâkim” olmadığını ifade etmiştir. TÖ9’a göre söz varlığı kazanımları “çok önemli değildir.” Katılımcı, kazanımların “deftere göstermelik” yazıldığını düşünmektedir. TÖ11 de diğer katılımcılar gibi “programı tam olarak ayrıntılı” bir şekilde bilmediğini vurgulamıştır. TÖ17 ise “Çok ciddi üzerinde düşünmedim açıkçası.” diyerek görüşünü açıklamıştır. TÖ19 da “Açıkçası programı net olarak bilmiyorum.” demiştir. Bunun için yorumda bulunmamayı tercih etmiştir. TÖ23, “Son programı çok inceleyemedim.” diyerek fikrini beyan etmiştir. TÖ26 da önceki katılımcılar gibi “onu [TDÖP] çok detaylı” bilmediğini bildirmiştir.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Türkçe Öğretim Programı’nı objektif bir gözle değerlendirmek amacıyla sorduğumuz bu soru, genel olarak öğretmenlerin cevaplamaktan imtina ettikleri sorulardan biridir. Çünkü otuz iki katılımcıdan on biri bu soruya herhangi bir yanıt verememiştir. Bu soruyu cevaplandıran katılımcıların çoğu ise soruya yüzeysel ve üstünkörü yanıt vermişlerdir. Katılımcıların görüşlerine ve tablodaki verilere kabaca bakıldığında bile katılımcıların TDÖP’e hâkim olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Demek ki katılımcılar, Türkçe öğretiminin sürecinin yol göstericisi olan programı yeterince irdilememişlerdir. Programı söz varlığı geliştirme adına yeterli bulan dokuz katılımcının ifadeleri incelendiğinde cevapların basmakalıp, tekdüze oldukları anlaşılmaktadır. Bu katılımcılar, Türkçe öğretim sürecinde programdan ziyade öğretmenlerin sorumluluk almaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu görüş bir bakıma kabul edilebilir ancak öğretim sürecinin kılavuzu olan programların daha detaylı, amaca hizmet eden, dört temel dil alanını bütüncül bir biçimde geliştirmeyi hedefleyen kazanımlarla dolu olması gereklidir. Oysa TDÖP irdelendiği takdirde söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımların okuma alanı üzerine yoğunlaştığı ve dil bilgisi kazanımlarının söz varlığı başlığı adı altında verildiği görülebilir. Fakat söz varlığını geliştirme ve zenginleştirme çalışmalarında diğer dil becerileri, kesinlikle ihmal edilmemelidir. Bu beceriler birbirlerine bağlıdır. Becerilerden biri ihmal edilirse dil becerilerinin sağlıklı bir biçimde gelişmesi olanaklı değildir. Dil öğretimi aksamaya uğrar. Çünkü dört temel dil becerisi birbirini besler ve birlikte gelişir. Dolayısıyla aralarında çok güçlü bir bağ vardır.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın sekizinci alt problemi “Katılımcılar Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nda yer alan söz varlığı kazanımlarının ne kadarını işlemektedirler?” şeklindedir. Bu doğrultuda sekizinci alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 14’teki gibidir.

Tablo 14

Katılımcıların “Türkçe Öğretim Programı’ndaki (2019) Söz Varlığı Kazanımlarının Ne Kadarını İşlemektedirler?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Kazanımların Uygulanma Durumu		
Kod	Katılımcı	Sıklık
Tablo 14’ün devamı		
Çoğunlukla	TÖ7, TÖ12, TÖ15, TÖ22, TÖ26, TÖ28	6
Değişkenlik göstermekte	TÖ1, TÖ6, TÖ8, TÖ16, TÖ20, TÖ21, TÖ23, TÖ24, TÖ25, TÖ29, TÖ32	11
Nadiren	TÖ4, TÖ27, TÖ30, TÖ31	4

Tablo 14’te görüldüğü üzere çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin çoğu, TDÖP’teki söz varlığı kazanımlarını işleme noktasında esnek davranmaktadır. Bu katılımcılar; kazanımlar arasında seçim yaptıklarını, kimi kazanımları verirken kimi kazanımları vermediklerini söylemiştir. Böyle davranmalarının sebebi olarak öğrencilerin, sınıfların hazırbulunuşluklarına ve kazanımların amaca hizmet etme durumlarına işaret etmişlerdir. Altı katılımcı, söz varlığı kazanımlarının hepsini vermeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Dört katılımcı, söz varlığı kazanımlarının birçoğunu işlemediklerini dile getirmiştir. Geriye kalan on bir katılımcının yanıtları, sorunun içeriğiyle uyuşmadığı için değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Dolayısıyla bu yanıtlar kapsam dışı bırakılmıştır.

İlkin kazanımları işleme noktasında esnek davrandığını ifade eden TÖ1, müfredatı yetiştirmek için “takılıp kalmadığını” ifade etmiştir. Katılımcıya göre “esneklik ilkesi”, eğitimde en güzel dayanak noktasıdır. Katılımcı, bu hususta müfettişle başından geçen bir olayı şöyle anlatmıştır:

Bir gün bir müfettiş derse geldiği zaman dedi ki: “Ya sen doğa ve evren konusunu işlerken -dedi- oradaki belirtilen zamana uymak zorunda değilsin ki.” Nasıl dedim hocam ya? Orada yazıyor şu kadar zamanda işleyeceksin. Ya

o dedi sen köyde yaşıyorsun zaten sen bir köy okulunun öğretmenisin. Doğa ve evren çocuklar için ekstra bir şey değil ki günlük yaşamları zaten. Beş saat yazıyorsa bir saat yaparsın, uzay konusunda yedi saat ayırırsın, dedi. Esneklik ilkesini kullan, takılı kalmamak lazım böyle şeylere.

TÖ6, söz varlığı kazanımlarının hepsini yetiştirmeye çalıştığını ancak bunun “sınıftan sınıfa, öğrenciden öğrenciye değiştiğini” ifade etmiştir. Çünkü katılımcı, bazı sınıflarda derslerin olması gerektiği gibi işlerken bazılarında sınıf hâkimiyetinde zorlandığını vurgulamıştır. Nitekim “Onları derse çekmeye çalışırken pek vakit kalmıyor, kazanımlar için.” TÖ8, kazanımların içinden seçmeler yaptığını söylemiştir. Bu durumun sebebini salgın dönemine bağlamıştır. Katılımcı, bu süreçte nasıl ders işlediğini şöyle izah etmiştir: “Kovit oldum. İki hafta karantinadaydım. Beşinci sınıflarda böyle uçarak gitmek durumunda kalıyorum. Etkinliklerin büyük bir çoğunluğunu yapamıyorum. Ev ödevi veriyorum. Daha çok işte dil bilgisi yazım noktalamaya dayalı etkinlikleri burada yapmak durumunda kalıyorum. O yüzden maalesef verimsiz oluyor.” TÖ16, kazanımların hepsini vermeye çalıştığını ama “tabii ki öğrenci potansiyeli ile bu kazanımları alan, almayan öğrencilerin” olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcı, TEOG’da söz varlığına dayalı bir özel soru olmadığına ve bu durumun değişmesi gerektiğine değinmiştir. TÖ20, kazanımları uygularken esnek davrandığını vurgulamıştır. Niçin bazı kazanımları “ötelirken” bazılarına “öncelik” tanıdığını şu sözlerle açıklamıştır:

Benim bir önceliğim var. Ben bakıyorum (öğrenci) ne kadar ifade ediyor ne kadar yazıyor ne kadar konuşuyor. (Öğrenci) Kendini ifade edemiyor ki ben bu çocuğa, okuduğunu anlamayan çocuğa, ben neyi anlatayım? Önceliklerim var ilk önce okumayı düzeltereğim ilk önce dediğiniz gibi söz varlığını düzeltereğim. Öncelikleri hâlettikten sonra ben diğer kazanımlara bakarım. Bu boşa kürek çekmek çünkü. Anlamayan çocuğa ben oturup dil bilgisi anlatmaya çalışmam.

TÖ21 de kazanımların tamamını işlemediğini ve aralarından seçimler yaptığını dile getirmiştir. Çünkü bu durumun öğrenciden öğrenciye değiştiğini belirtmiştir. Katılımcı, bu konudaki düşüncelerini “Yani öğrenci hazır gelirse, sizin anlattığınızı tekrar ederse, evde ya da her uygulamanızı harfiyen yerine getirirse veli de bilinçli olur buna destek verirse aslında yüzde doksan yüzde doksan beş başarıya ulaşıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı bilhassa söz varlığı kazanımlarının başarıyla işlenmesinde, öğrencilerin zihninde yer etmesinde velilerin önemine dikkat çekmiştir.

Bu konudaki görüşlerini “.... [Veli] takip eder, kendi oturur çocuğuyla kitap okur ya da kitap okumayı desteklerse sürekli o çocuklarda çabuk yol kat ediyoruz ama gittiği gibi gelen çocuklarla ne kadar tekrar edersem edeyim hiç yol kat edemiyorum.” şeklinde dile getirmiştir. TÖ23; kazanımları verirken esnek davranmaktadır, kimi kazanımların tamamını işlerken kimi kazanımları uygulayamamaktadır. Katılımcı bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Örneğin dil bilgisi için tamam dil bilgisi yüzde yüz yapıyoruz, onu. Onda bir şey yok. Kompozisyon dediğiniz şey çocuk zaten nefret ediyor. Düşüncelerini yazmaktan, onu ifade etmekten, uzun uzun anlatmaktan, topluluk karşısında onu okumaktan çekiniyor, sıkılıyor. Bir beş, altıncı sınıflarda yapabiliyorsun. Yedi, sekize gelince tamamen zaten kopuyor. Dolayısıyla çok da fazla o kazanımları çok fazla uyguluyoruz.

Söz varlığı kazanımları arasından seçimler yaptığını belirten bir diğer katılımcı TÖ24, neden böyle bir yola başvurduğunu şöyle izah etmiştir:

Belli kazanımlarda üstünde, evet, gerçekten durmam gerektiğine inanırsam onu iki derse bile yayarım. Ama gerçekten bu etkinliğin o an için, yani verilen etkinliğin bana bir şeyler katacağına, gerçekten o çocuklara bir şeyler katacağına inanırsam dediğim gibi süreyi uzun tutarım ama öte türlü amacına hizmet etmediğini düşünürsem onu başka şekilde takviye ederim ama oradaki etkinliği kısa tutarım.

TÖ25, söz varlığı kazanımlarının tamamını “elinden geldiğince” işlemeye çalıştığını söylemiştir ancak her öğrencinin kazanımları almadığını da eklemiştir. Ayrıca “bütün bir dersi de sadece söz varlığını ayırmam mümkün değil. Oradaki her kazanımı tek derste kazandırmanın mümkün değil, zaten.” diyerek bu konu hakkındaki görüşlerini bildirmiştir. TÖ29’a göre “kazanımların matbu metinlerdeki ile sınıflardaki, işin mutfağındaki yeri çok farklı.” Katılımcı, “binbir” çeşit altyapı ile gelen öğrencilerin olduğunu bu yüzden kazanımları her öğrencinin aynı oranda almadığını söylemiştir. Niçin her öğrencinin aynı oranda kazanımları alamadığını şu şekilde açıklamıştır:

Söz varlığıyla ilgili bazı temel prensipleri bilmeyen çocuğa tepeden inme o sözü verdiğin zaman ve o söz de çocuğun hayatında bir yer işgal etmiyorsa bunu öğretmek çok mantıklı olmuyor. Özellikle çocuk tarım toplumunu bilmiyorsa köyü ve köy yaşamına bilmiyorsa, mevsimleri bilmiyorsa ona mevsimlerle ilgili ondan sonra hava olayları ile ilgili deyimler öğretmek ya da

atasözlerini öğretmek çok da kalıcı olmuyor. Çünkü çocuk hayatında, yaşantısında bu kelimeleri hiçbir şekilde kullanmıyor.

Dolayısıyla katılımcı, Türkçe Öğretim Programı'nın da söz varlığının da güncellenerek mevcut çocukların dilini daha yakın olarak hayata geçirilmesi gerektiğinden söz etmiştir. TÖ32, kazanımların tamamını vermeye çalıştığını ancak “tabii” kazanımları iyi sınıflarda daha kolay işleyebildiğini söylemiştir.

Öbür yandan söz varlığı kazanımlarının çoğunu hayata geçirdiğini ve “hepsini vermeye çalıştığını” ifaden eden TÖ7, “Bazen bir şey oluyor işte anlatılmamış konu gibi ifadelerle karşılaşmak istemiyoruz.” diyerek niçin kazanımların çoğunu verdiğini açıklamıştır. Katılımcı, yine de öğretmenin “esnek” davranabilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Burada öğretmenin esnek olması lazım. Öğrencilerin durumlarına göre fakat ama işte. Ha tabii şöyle ekleme yapabilir, çıkarma asla çıkarma yaptığımız zaman o sorun olabilir ama ekleme o kesinlikle bu eklemeye ben ekleme çok yapıyorum.”

TÖ12, kazanımların çoğunu “elinden geldiğince” geçirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Bu kazanımları işlerken oyunlardan, deyim kartlarından yararlandığını belirtmiştir. Katılımcı neden farklı yollara başvurduğunu ve dersleri eğlenceli hâle getirmeye çalıştığını şöyle dile getirmiştir:

Mesela bugün konumuz fiilimsiler. Fiilimsileri konuşuyoruz. Çocukları karşıma alıyorum, eleme yöntemi ile yapıyorum, tahtada akıllı tahtayı kullandığım zaman şıkları elimize alıyoruz. Kim bilirse eleme yöntemiyle en son kalana mesela atıyorum, dart attırıyorum. Yani bir şekilde eğlenceli hâle getirmek istiyorum çünkü yani standart şeyleri çocuklar sevmiyor.

TÖ15, kazanımların hepsine yer verdiğini ifade etmiştir. Özellikle dil bilgisi konuları içerisinde yer alan söz varlığı kazanımlarını “mutlaka” öğrencilere anlattığını söylemiştir. Onun haricinde ortak kazanımları da metin içerisinde sık sık kullandığını dile getirmiştir. TÖ22, kazanımların tamamını “işlemeye çalıştığını” söylemiştir. TÖ26, öğrenci sayısının az olması ve Türkçe dersi dışındaki derslerde bile Türkçe konularını işlediği için kazanımların tamamını verebildiğini ifade etmiştir. Katılımcı, [kitaptaki] bütün etkinlikleri yapmaya çalıştığını ve hiçbir etkinliği “atlamadığını” eklemiştir. TÖ28, kazanımların “ana hatlarının tamamını” uyguladıklarını ancak ayrıntılarda tamamen uygulayamadığı noktaların da olduğunu ifade etmiştir.

Son olarak kazanımların birçoğunu derslerinde uygulayamadığını, “hepsini geçiremediğini” bildiren TÖ4, bir konuda on tane on iki tane kazanım varsa ancak

dördünü geçirebildiğini ifade etmiştir. Katılımcıya, niçin geçiremediği sorulunca sorunun kaynağının öğrenciler olduğunu söylemiştir. Bu konudaki düşüncelerini “Bir de yapamıyorlar zaten. O seviyeye gelemiyoruz. ‘Şiir yazar.’ diyor. Şiiri kaç tanesi yazabilir yaklaşık?” şeklinde dile getirmiştir. TÖ27, kazanımların hepsini uygulamadığını söylemiştir. Katılımcıya göre bunun iki nedeni vardır:

Hem bir yetiştiremiyorum, ikincisi biri diğerinin tekrarı oluyor. Bu hem beni hem çocuklarımı sıkıyor. Yani o kitaptaki bütün etkinlikleri uyguladığım zaman hem ben hem çocuklar sıkılıyor. Çünkü hep tekrara düşüyor, kitap. Aynı şeyleri defalarca söyletiyor. Çok basit düzeyde kaldığı için hepsini uygulamıyorum.

TÖ30, söz varlığı kazanımlarının tamamını yetiştiremediğini, uygulayamadığını söylemiştir. Çünkü katılımcıya göre ders saatleri bu anlamda kısıtlı kalmaktadır. Katılımcı bu konudaki düşüncelerini “...süreden dolayı hani keşke bunun hani gerçekten bir ders saati sözlük çalışmasında sözlük çalışmasına ayırabilsek ama olmuyor.” şeklinde ifade etmiştir. Buna ek olarak kitabı, dil bilgisi kazanımlarını ve etkinliklerini yetiştirmeye çalıştığını belirten katılımcıya göre “sözcük çalışmaları istediği düzeyde” olmuyor. TÖ31, söz varlığı kazanımlarının tamamının işlenmediğini ve başarıya ulaşamadığını, hayata geçirilemediği kanaati taşıdığını dile getirmiştir. Bu sorunun kaynağını ve nasıl düzeltilebileceği hakkındaki önerilerini şöyle açıklamıştır:

Benim bir yirmi bir yıllık tecrübeme dayanarak ve yüksek lisans, doktora seviyesinde akademik düşünerek olaya bakan bir kişi olarak tavsiye düşüncem eleştirim, öğretim programlarının ekleri olmalı ve öğretim programlarında sınıf seviyeleri yani beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci sınıf olarak gruplandırılmış bir şekilde net bir şekilde temel deyimlerimiz, temel atasözlerimiz günlük hayatın içerisinde kullanım sıklığına göre bilimsel çalışma yapılmış, atasözü ve deyim çalışmaları, makaleleri dikkate alınarak yüz tane iki yüz tane yeri geldiğine göre bir kapsam sınırı olmalı. Çünkü bazı öğretmenler deyimler sözlüğünden çocuklara ‘a’ harfinden on tane, ‘b’ harfinden on tane, ‘c’ harfinden on tane deyim yazın, diye ödev verdiği zaman bu anlamlı bir ödevlendirme olmuyor. Her seferinde çocuk a harfini bulduğu yerden ilk on deyim yazıyor ve bu ilk on deyim alfabetik sıraya göre dizilmiş on deyim. Günlük hayatta çok yoğun kullanılan on deyim olmuyor. Dolayısıyla çocuklar toplumun dilinden kopuk ama dil eğitimi almış bir şekilde yetişiyorlar.

Tıpkı Tablo 13'te olduğu gibi Tablo 14'te de katılımcılar, soruya üstünkörü cevap vermişlerdir. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin çoğu söz varlığı kazanımlarını işleme noktasında esnek davranmaktadırlar. Bu katılımcılara göre sınıfın ve öğrencilerin düzeyine göre derslerin işleme kalitesi değişmektedir. Dolayısıyla kazanımların işleme durumu da öğrencilere bağlıdır. Bu görüş bir bakıma doğrudur. Çünkü derse yönelik alıcıları kapalı öğrencilere, ilgisiz öğrencilere kazanımları vermek oldukça zordur. Ancak öğrenciler derse ilgisizler diye bu durum göz ardı edilemez. Öğretmenler, elinden geleni yapmalılar. Öğrenci öğretmeni severse dersini de sever. Önemli olan öğrencilere dersi sevdirmek, dersin amaç ve hedeflerinden öğrencileri haberdar etmektir. Kimi katılımcılar da kazanımları işlerken kazanımlar arasından seçmeler yapmaktadırlar. Öğrencilerin gerçekten işine yarayacakları, hayatlarına dokunacak kazanımları seçmek oldukça önemlidir. TÖ1'in dediği gibi köy okulundaki çocuklar için doğa ve evren ünitesi uzay ünitesinden daha anlamlıdır, daha hayatîdir. Öğrenci doğa ve evren konusunu dikkatli bir şekilde takip ederken uzay konusunda böyle bir tavır sergilemeyebilir. İşte burada öğretmenin sorumluluğu devreye girmektedir. Ayrıca ders başarısı düşük öğrencilere her kazanımın verilmediği katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğrenci gerçekten okuduğunu anlama, yazma, konuşma, dinleme çalışmalarında yetersizse bu öğrenciye ağır dil bilgisi konularını 'söz varlığı' başlığı altında vermek öğrenciyi dersten koparır. Bu konuda da öğretmenlerin sorumluluk alıp harekete geçmeleri gerçekten önemli bir davranıştır. TÖ31'in söz varlığı kazanımlarının işleme noktasında görüşleri oldukça dikkat çekicidir. Katılımcı, tecrübesinden ve almış olduğu eğitimlerden hareketle söz varlığı çalışmalarının yalnızca yapılmak için yapıldığını düşünmektedir. Öğrencinin gündelik hayatında kullanmayacağı, ileriki yaşamında işine yaramayacağı söz varlığı öğelerini öğrenmeye çalışması beyhudedir. Çünkü gerçek yaşamda karşılığı olmayan çalışmaların yürütülmesi yalnızca vakit doldurmaktır. Nitekim katılımcıya göre "Çocuklar toplumun dilinden kopuk ama dil eğitimi almış bir şekilde yetişiyorlar."

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın dokuzuncu alt problemi "Katılımcılar salgın döneminde kişisel söz varlıklarını geliştirmek için neler yapmışlardır?" şeklindedir. Bu doğrultuda

dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 15'teki gibidir.

Tablo 15

Katılımcıların Salgın Döneminde Söz Varlıklarını Geliştirmek İçin Yaptıkları Çalışmalar

Salgında Söz Varlığı Geliştiren Çalışmalar		
Kod	Katılımcılar	Sıklık
Okumak	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ20, TÖ21, TÖ22, TÖ23, TÖ24, TÖ25, TÖ26, TÖ27, TÖ28, TÖ29, TÖ30, TÖ31, TÖ32	30
Dil öğrenmek	TÖ14	1
Dinlemek	TÖ24	1
Sözcük Ezberlemek	TÖ27	1

Tablo 15'ten anlaşılabacağı üzere çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin neredeyse tamamı, salgın sürecinde kişisel söz varlıklarını geliştirmek için okuma çalışmaları yapmıştır. Bir katılımcı yeni bir dil öğrenmek için çalıştığını, bir diğer katılımcı dinleme çalışmaları yaptığını ve diğer bir katılımcı da bu süreçte sözcük ezberlediğini söylemiştir. Öte yandan iki katılımcı, bu süreçte söz varlıklarını geliştirmek için herhangi bir çalışma yapmadıklarını ifade etmiştir. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, salgın sürecinde zaman kısıtlaması olmadığı için kitap okumaya çok daha fazla yöneldiklerini bildirmiştir. Örneğin TÖ1, bu konudaki düşüncesini “Sadece kitabımızı okuduk. Biraz daha fazla kitap okumaya fırsat bulduk.” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde TÖ2 de “evde daha çok zaman geçirdiğiniz için kitap okumaya daha çok vaktimiz oldu açıkçası.” demiştir. TÖ4, pandemi sürecinde kitap okumaya “fazlaca vakit ayırabildiğini” söylemiştir. Dahası katılımcı, bu süreçte “Telegram'dan dijital kitap arşivleri” edindiğini ve oradan okumalar yaptığını ifade etmiştir. Oranın “alamıyorum, edemiyorum, bahanesini ortadan kaldırdığını” vurgulamıştır. TÖ5 de salgın döneminde “bayağı bir boş zamanımız” oldu diyerek kitap ve sözlük okuduğunu söylemiştir. TÖ8, bu dönemde kitap okuduğu ve kitapta anlamını bağlamdan çıkaramadığı sözcüklerle karşılaşınca şu yola başvurduğunu söylemiştir: “Çocuklara yaptığımız etkinliği aslında ben kendimi bildim bileli yaparım. Önce bağlamdan hareketle tahmin ederim, sonra bir açar bakarım neymiş ne değilmiş.” TÖ9, kişisel söz

varlığını geliştirmek için salgın zamanlarında çok okuduğunu ve okumayı çok sevdiğini söylemiştir. Kaldı ki televizyon izlemektense kitap okumayı tercih ettiğini ayrıca belirtmiştir. TÖ (10,11,12), kendi söz varlıklarını geliştirme adına bu dönemde oldukça fazla kitap okuduklarını ifade etmiştir. TÖ14, bu süreçte hem kitap okuduğunu hem de “fırsat bulmuşken” farklı dillere yöneldiğini söylemiştir. TÖ15’e göre “Söz varlığı en güzel kitap okuyarak geliştirilir.” Katılımcı da bu bağlamda, kişisel söz varlığını geliştirmek için kitap okumaktan başka “ekstra” bir eylemde bulunmadığını dile getirmiştir. TÖ16’ya göre salgın süreci kitap okuma için çok güzel bir fırsattır.

Katılımcının kitap okumanın önemi hakkında şu sözleri, oldukça dikkat çekicidir:

Kırk gün kitap okumayım bahsedecek konu, mevzu bulamıyorum diye bir söz vardı, bir şairindi galiba hakikaten de yeni bir kitap okuduğumda kendimi daha böyle sohbete yatkın daha çok kendimi ifade eder hissediyorum ama uzun bir dönem kitap okumayayım köreldiğimi bireysel olarak da hissediyorum.

TÖ17, bu süreçte kitap okuduğunu; TÖ18 ve TÖ19 da hem kitap okuduklarını hem sözlük “karışır”dıklarını dile getirmiştir. TÖ20 ise salgın sürecinden önce evden televizyonu kaldırdığını ve ailecek “sürekli” bir okuma eylemi içinde olduklarını, birlikte kitap okuduklarını ve okudukları kitaplar üzerine konuşmalar yaptıklarını söylemiştir. Katılımcı kitapları, okumayı ve öğrenmeyi çok sevdiğini vurgulamıştır. Öyle ki katılımcı, evlerinde kendisi ve iki çocuğı için ayrı ayrı kütüphane oluşturdıklarını da belirtmiştir. TÖ21, salgın dönemlerinde boş vaktin çok olduğunu ve kitap okuyarak kendini geliştirdiğini ifade etmiştir. Çünkü katılımcıya göre “Söz varlığı başka türlü gelişmez, benim bildiğim.” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Ayrıca kitapları kendi zevkine göre değil çocukların dünyasına göre seçip okuduğunu belirtmiştir. Çünkü katılımcı; güncelliğı korumanın, çocuk yazınıni takip etmenin önemli olduğunu düşünmektedir. Bu konu hakkındaki görüşlerini şöyle izah etmiştir: “Çocukların okuduğı serileri okumak, onların dünyasını anlamak adına daha önemli. Çünkü bizim okuduğumuz kitaplarla onlarınki çok farklı. Onları anlamak için, dilleri farklı, psikolojilerine inebilmek için ya da eğitim döneminde onlara tavsiyelerde bulunmak için çünkü bizler rehberiz.” TÖ24, bu süreçte kişisel söz varlığını geliştirme adına yalnızca okumanın değil aynı zamanda dinlemenin de oldukça önemli olduğunu söylemiştir. Katılımcı düşüncelerini şöyle açıklamıştır. “...farklı türlerden, çok yönlü kaynaklardan okumalar yapmak ve gerçekten bu anlamda da işin erbabı olan gerçekten yazarlar, şairlerden insanları ve eğitimcileri mükemmel konuşma yeteneğıne sahip olan insanları dinlerseniz ki o dönemde de bize bayağı bir katkı sağladı.” Bu görüşe

ek olarak katılımcının şu sözü dikkate değerdir: “Geliştirmekten kastedilen şu değildir: [Yalnızca] Yeni şeyler öğrenmek değildir. Sizde var olanı da güçlendirmektir.” TÖ26, salgın döneminde çok fazla bir şey yapmadığını sadece kitap okuduğunu söylemiştir. TÖ27, bu süreçte kitap okumanın dışında sözcük “ezberlediğini” de ifade etmiştir. Katılımcı, düşüncesini “Ben de aynı öğrencilerime tavsiye ettiğim gibi günlük üç kelime ezberliyordum, o üç kelimeyi günlük hayatıma aktarmaya çalışıyordum.” şeklinde dile getirmiştir. TÖ29, kişisel söz varlığını geliştirme adına salgın zamanlarında çok fazla kitap okuduğunu söylemiştir. Farklı renkte kalemler kullanarak, yeni öğrendiği sözcük varsa altını çizerek not alarak “bilinçli” bir söz varlığı geliştirme çalışmaları yaptığını bildirmiştir. TÖ30, bu süreçte vakti olduğunu “epey, bol bol” kitap okuduğunu vurgulamıştır. TÖ31 ise bu süreçte daha önce okuduklarından ayrı olarak farklı tarzlarda kitaplar okuduğunu söylemiştir. TÖ32 de salgın sürecinde “açıkçası çok olmasa da” kitap okuduğunu ifade etmiştir.

Diğer yandan TÖ7 ve TÖ13 bu süreçte kendi söz varlıklarını geliştirme amacıyla herhangi bir çalışma yapmadıklarını söylemişlerdir. Örneğin TÖ7, “özel nedenlerden” dolayı kitap okumadığını; TÖ13 ise kendi söz varlığını geliştirme adına bir şey yapmadığını ifade etmişlerdir. TÖ13, bu süreçte öğrencilerinin çalışmalarına daha çok zaman ayırdığını söylemiştir. Bu soru özelinde en son şunu belirtmiştir: “Kendimizle ilgili tek bir alanda çalıştık: hamur işi yaptık.”

Tablo 15’in alt kısmında söylediğimiz gibi katılımcılar salgın döneminde söz varlıklarını geliştirmek için okuma çalışmaları yapmışlardır. Okuma, söz varlığını zenginleştirmek ve genişletmek adına elbette en büyük eylemlerden biridir. Ancak bilindiği üzere söz varlığı yalnızca okuyarak gelişmez. Diğer birçok çalışma söz varlığını geliştirebilir. Nitekim TÖ24, okumanın ve yetkin insanları dinlemenin söz varlığını geliştirdiğini ifade etmiştir. TÖ14, bu süreçte yeni bir dil öğrenmeye çalıştığını belirtmiştir. TÖ27 ise sözcük ezberlediğini bildirmiştir.

Öğrenci, anne ve babasından çok okulda öğretmenlerini görmekte ve öğretmenlerini izleyip örnek almaktadır. Öğretmen öğrenciye bir hususta telkinde veya öneride bulunuyorsa öncelikle kendi o hususta yapıp ettiklerine dikkat etmelidir. Söz varlığı geliştirme çalışmaları açısından düşünürsek TÖ8’in ifadeleri oldukça değerlidir. Katılımcı, söz varlığı çalışmalarında bağlamdan hareketle sözcüğün anlamını öğrencilere buldurduğunu söylemiştir. Yalnızca öğrencileri için değil kendi söz varlığını geliştirmek amacıyla bağlamdan hareketle sözcüğün anlamını bulma

çalışmaları yaptığını vurgulamıştır. Kitap okumak insanın kendini geliştirme adına yapabileceği en kıymetli eylemlerden biridir. TÖ16'nın şu sözleri çarpıcı bir örnektir:

Kırk gün kitap okumayım bahsedecek konu, mevzu bulamıyorum diye bir söz vardı, bir şairindi galiba hakikaten de yeni bir kitap okuduğumda kendimi daha böyle sohbete yatkın daha çok kendimi ifade eder hissediyorum ama uzun bir dönem kitap okumayayım köreldiğimi bireysel olarak da hissediyorum.

Katılımcı, kitap okumanın öneminin bilincindedir. Kitap okumayan birey, hayatında neler kaçırdığının farkında değildir. Bilgisizlik bu insanın içinde yuva yapar. Kendini ifade edemez böylece hem bireysel hem toplumsal açıdan büyük sorunlar yaşar.

Sözcük ezberlemek, söz varlığını geliştirme adına çok değerli bir eylemdir. Her ne kadar 'ezber' mantığı eleştirilse de ezberin hafıza gelişimine muazzam katkıları vardır. Örneğin bir söz varlığı ögesi (atasözü, deyim) ezberlemek ve bunu konuşmanın veya yazmanın akışında yeri geldiğinde kullanmak, anlatımı kuvvetlendirir. Sözü etkili kılar. Bilindiği üzere yalnızca ezber yapmak işlevsel değildir. Bu ezberlenen ögenin günlük hayatta kullanılması kalıcılığı ciddi manada artırır. Ezberlenen ögelerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçmesine katkıda bulunur.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın onuncu alt problemi "Katılımcılar öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için yapmış oldukları çalışmaları uzaktan eğitim sürecine uyarlayabildiler mi?" şeklindedir. Bu doğrultuda onuncu alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 16'daki gibidir.

Tablo 16

Katılımcıların Öğrencilerinin Söz Varlıklarını Geliştirmek İçin Yaptıkları Çalışmaları Uzaktan Eğitim Sürecine Uyarlayabilme Durumları

Söz Varlığı Çalışmalarının Uzaktan Eğitime Uyarlanabilme Durumu		
Kod	Katılımcı	Sıklık
Evet	TÖ1, TÖ3, TÖ12, TÖ13, TÖ17, TÖ18, TÖ20, TÖ22, TÖ24, TÖ27, TÖ29, TÖ32	12
Kısmen	TÖ7, TÖ10, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ23, TÖ30, TÖ31	8
Hayır	TÖ2, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ8, TÖ9, TÖ11, TÖ19, TÖ21, TÖ25, TÖ26, TÖ28	12

Tablo 16’da görüldüğü üzere katılımcıların yarısı, öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için yaptıkları çalışmaları uzaktan eğitim sürecine uyarlamıştır. Yarısı ise uyarlayamadıklarını ifade etmiştir. Sekiz katılımcı da söz varlığı geliştirme çalışmalarını uzaktan eğitim sürecine kısmen uyarlayabildiklerini bildirmiştir. TÖ1’e göre derste uyguladığı yöntemin aynısını uzaktan da uygulamak “çok kolay”. TÖ12, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini asla tutamayacağını ifade etmiştir yine de önceden yaptığı çalışmaları “canlı görüntülerle uyarlayabildiğini” belirtmiştir. Katılımcı, yaptığı çalışmayı şöyle anlatmıştır: “Deyim mesela deyimler diyelim, deyim kartlarım vardı deyim kartını ekrana yansıtıyordum. Çocuk resimli deyim kartı resmi görüp de bu hangi deyim olduğunu bilirse çocuk işte parmak kaldırıyor, oradan elini kaldırıyor ve bunun üzerine konuşuyorduk.”

TÖ13 de bu süreçte -çok zor olsa da- her öğrenci ile “birebir” ilgilendiğini ve çalışmaları aksatmadıklarını bildirmiştir. TÖ17, uzaktan eğitim sürecinde derse katılmaya devam eden öğrencileriyle “ciddi anlamda” başarılar elde ettiğini söylemiştir. Yüz yüze eğitim döneminde öğrencilerinin söz varlığını geliştirmek için yaptığı çalışmaları uzaktan eğitim sürecine de uyarladığını söyleyen TÖ18, ne yaptığını “Kitap okumaya çalıştık işte yirmi dakikasının sesli yaptıysak yirmi dakikasını herkesin kamerası açık olmak kaydıyla sessiz yaptık.” şeklinde ifade etmiştir. TÖ20, bu süreçte İnternet’in imkânlarından yararlanarak söz varlığı çalışmalarına devam ettiğini ifade etmiştir. İnternet sayesinde canlı derslerde “anında” bilgiye erişebildiklerini, deyimlerin hikâyesini okuduklarını, sözcüklerin nereden geldiklerini, görüntülerini bularak öğrencinin zihnine söz varlığı öğelerini işleyebildiklerini söylemiştir. Dahası canlı derslerde oyunlar oynayarak öğrencilerin ilgisini derse çekmeye başardığını belirtmiştir. Böylece öğrencilerin derse devamlarını aksatmadıklarını, bu süreci “gayet güzel” devam ettirdiklerini de eklemiştir. TÖ22, bu soruya “aynısını” yaptık diyerek yanıt vermiştir. Ancak çalışmaların okuldaki gibi olmadığını da belirtmiştir. TÖ24, uzaktan eğitim dönemini söz varlığını geliştirmek adına “en verimli ve en etkin” şekilde kullandıkları dönem olarak görmektedir. Çünkü öğrencilerle sosyal medya üzerinden Whatsapp grupları oluşturduklarını ve bu grupların çok ciddi faydasını gördüklerini ifade etmiştir. Nedenini ise şöyle izah etmiştir:

Farklı sınıflarda, farklı sosyal farklı sınıflarda okuma kulüpleri oluşturduk.

Böyle Whatsapp üzerinden ve bu çocuklara şunu gönderdik: Çocuklar buradan

şairlerin şiirlerini, buradan deyimleri takip edeceksiniz, buradan etkinlikleri takip edeceksiniz, buradan okuma hızınızı... Okuma adına, söz varlığını geliştirme adına birçok kaynaktan paylaşımlar yapıldı bu çocuklara ve bu çocuklar da çok keyif alarak yaptılar, bu işi.

TÖ27, öğrencilerinin söz varlığını geliştirmek adına yapmış olduğu çalışmaları uzaktan eğitim sürecine uyarlayabildiğini ancak çok “verimli” olmadığını belirtmiştir. Örneğin deyim kartlarını ekrandan gösterebildiğini, sözcük çalışmaları yapmayı sürdürdüklerini ancak verim veya dönüt alamadığını söylemiştir. Bu durumu okul başlayınca anladığını ifade etmiştir. TÖ29, salgın sürecinde Web 2.0 araçlarından ‘Padlet’ uygulamasıyla öğrencilerinin söz varlıklarını desteklediklerini söylemiştir. Bu uygulama üzerinden, öğrencilere yeni öğrendikleri kavramlar ve yeni öğrendikleri söz varlıkları verilerek onlardan en temel düzeyde bir cümle oluşturmalarını daha ileri düzeyde, belki bir paragraf veya birden çok paragraf oluşturmalarını istediklerini ifade etmiştir. Katılımcı, ayrıca ‘Padlet’ uygulamasından şöyle bahsetmiştir: “Sanal bir duvardı. Herkesin yazdığını diğer öğrenciler de görebiliyordu. Hatta bunu tamamen okula açık hâle geldik ve yeni öğrendiğimiz deyimleri, atasözleri, söz varlığını, kelimeleri öğrenciler burada kullanmaya çalıştılar. En azından söz varlıklarını bu şekilde kalıcı hâle getirmeye çalıştık.” TÖ32 de sınıftaki etkinliklerin, çalışmaların “aynısını” uzaktan öğretimde de yaptıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerinin çalışmalarını, ödevlerini kontrol edip dönüt verdiğini, yanlışlarını düzelttiğini, hikâye yazdırdığından söz etmiştir.

Diğer taraftan, öğrencilerinin söz varlığını geliştirmek için yaptıkları çalışmaları uzaktan eğitim sürecine uyarlayamadım diyen katılımcılardan biri olan TÖ2’ye göre “Uzaktan eğitim çok uzaktan oldu.” Çünkü katılımcıya göre disiplinin olmayışı, öğrencilerin ders dışındaki işlerle meşgul olması bu sorunun en büyük kaynağıdır. Öğretmenin bu dönemle ilgili düşüncesi, “Bu bir yıl çok kötü oldu. Bir buçuk yıl boş.” şeklindedir. Uyarlayamadığını ifade eden TÖ4, öğrencilerin derse “zar zor” katıldıklarını, kameralarının kapalı olması sebebiyle ne yaptıklarını göremediğinden bahsetmiştir. Bu süreçte söz varlığı geliştirme çalışmalarından ziyade “soru çözümüne” ağırlık verdiğini, süreci test çözme odaklı yürüttüğünü eklemiştir. TÖ5 ve TÖ6, derslere katılımın “ne yazık ki” yeterli olmadığını, alt yapı sorunlarından ötürü iletişimde kopukluklar olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda her iki katılımcı da bu süreçte söz varlığı geliştirmek adına “istediklerimi yapamadım” demiştir. TÖ8, derslerdeki öğrenci sayısının az olması hasebiyle söz varlığı

geliştirmek adına “maalesef” özel bir çalışma yapamadığını belirtmiştir. Tıpkı TÖ4’ün yaptığı gibi uzaktan eğitimdeki derslerde “dershane mantığıyla” soru çözümleri, konu anlatımı, soru çözümü, konu anlatımı, soru çözümü şeklinde ilerlediğini söylemiştir. TÖ9, köy okulunda görevini sürdürdüğünü ve salgın sürecinde de köy okulunda görev aldığını söylemiştir. Katılımcı, İnternet’in olmayışından öğrencilerin uzaktan eğitime katılamadığını belirtmiştir. TÖ11’e göre “canlı derslerde zaman çok kısıtlıydı çünkü bir ders saati otuz dakikaydı.” Katılımcı kazanımları yetiştirmeye çalıştığını sonuç olarak söz varlığı geliştirme adına çalışmalar yapamadığından bahsetmiştir. Yalnızca okuma yaptıklarını dolayısıyla önceki çalışmalarını uzaktan eğitime “uyarlayamadık gibi geliyor” demiştir. TÖ19, uzaktan eğitim sürecinde derslere girmediğini belirtmiştir. TÖ21, bu süreçte çok “kısıtlı” kaldıklarını, uzaktan eğitimi “hiç sevmediğini” dahası “en iyi çocuklar da bile büyük kayıplar” oluştuğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin derse katılmayı ve iletişim problemlerinden dolayı bu sürecin çok verimsiz, etkisiz geçtiğinden söz etmiştir. TÖ25 de uzaktan eğitimin öğrencileri “bitirdiğini” vurgulamıştır. Söz varlığı çalışmalarını uzaktan eğitime uyarlayamadığını ancak bu durumun sebebi olarak ders takibinin büyük oranda zor olduğuna işaret etmiştir. TÖ26, salgın döneminde derslere katılımın çok zayıf olduğunun üzerinde durmuştur. Çünkü katılımcı, köy okulunda görev aldığını için çocukların çoğunun derse katılamadığını üstelik katılanların da “süreklilik” sağlayamadıklarının altını çizmiştir. TÖ28 de TÖ25 gibi öğrencileri dijital ortamda takip edemediğinden bunun neticesinde uzaktan eğitim sürecinde yaptığı bütün çalışmaların “yüzde on civarında” kaldığını ifade etmiştir. Katılımcı, uzaktan eğitimin hem öğretmenleri hem öğrencileri büyük ölçüde “yordugunu” sonuç olarak derslerin “verimsiz” geçtiğini vurgulamıştır.

Tüm bu yukarıda andıklarımıza ek olarak dokuz katılımcı, öğrencilerinin söz varlığını geliştirmek için yaptıkları çalışmaları uzaktan eğitim sürecine ‘kısmen’ uyarlayabilmiştir. Örneğin TÖ7, bu konu hakkında şunları söylemiştir: “Çok zor hiç yani hiç demeyim de çok zor oldu. Konuları anlattık. Konu anlatımları PDF’leri gönderdik. Whatsapp’tan bir şeyler gönderelim. EBA’dan gönderelim, kontrol edelim ama bir yere kadardı yani ve kesinlikle orada belirleyici rol velideydi.”

TÖ10, uzaktan eğitimde söz varlığı geliştirme adına yaptığı çalışmaların yüz yüze eğitim sürecindeki kadar etkili olmadığını söylemiştir. Katılımcı bu durum hakkında “Okul içi etkileşimler söz varlığı kazandırma açısından daha faydalı sonuçlar veriyor.” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. TÖ14, soruya “kısmen uyarladım”

diyerek yanıt vermiştir. Uzaktan eğitimde hikâye yazma, kompozisyon yazma yarışmaları, sözcükte anlam çalışmaları yaptığını ancak yalnızca katılan öğrencilerle süreci devam ettirdiğinin üzerinde durmuştur. TÖ15 de ders kitaplarını bilgisayar ortamına aktarıp onlarla “yine o şekilde” dersleri yapmaya devam ettiğini, etkinlikler üzerinden gitmeye çalıştığını fakat yüz yüze eğitimdeki gibi “ne yazık ki” olmadığını ifade etmiştir. Örneğin drama, rol oynama gibi çocuğun o sözcüğü içselleştirmesi için yapması gerekenleri yapamadıklarını söylemiştir. Uzaktan eğitimde yazma çalışmalarına devam ettiklerini ancak öğrencilerin yarısının derse katılmadığını bildirmiştir. Katılımcı, bu süreçte “tam anlamıyla” söz varlığını geliştirici etkinlikleri uzaktan eğitim sürecine yansıtamadığını eklemiştir. TÖ16, öğrencilerinin kitap okumalarını takip ettiğini, Whatsapp gruplarından çocuklara sürekli ve o kitaplarda beğendiği cümleleri paylaştığını veya öğrencilerin beğendiği cümleleri paylaştığını ifade etmiştir. Ancak TÖ16’ya göre uzaktan eğitimde Türkçe dersleri tabii zordu. Çünkü katılımcı, öğrencilerin takibini yapıp gelişimlerini izleyemediğini söylemiştir. Katılımcı, bu durumu şöyle izah etmiştir:

Defter, kitap kontrolü yapamıyorsunuz. Yani ben mesela dersi anlatırken sürekli sıraların arasında gezerim, çocuklar not tutarken, etkinlikleri yaparken. Tamam, etkinliği dolduruyor ama bu sırada yazım imla kurallarına dikkat ederek mi yazıyor? Sürekli sıraların arasında gezerek onları uyarmaya çalışıyorum. Bu uzaktan eğitimde tabii ki imkânsızdı. Yani açıkçası zordu kelime yeni kelime kazandırmak. O kelimeleri nasıl yazdıklarını kontrol etmek zordu.

TÖ30, uzaktan eğitimde birçok araç gereci etkin kullandıklarını ancak öğrencilerin takibini yapamadığını ifade etmiştir. Yapmış olduğu çalışmaların “istediği” gibi olmadığını vurgulamıştır. Katılımcı bu süreçte neler yaptıklarını şu şekilde anlatmıştır:

Whatsapp’ı çok etkin kullandık mesela çoğu ödevi hani fotoğrafını çekip bana gönderdiler ama sınıfın diyelim ki bazı sınıflarda yarısı katılmadı. Yani kelime çalışması da yaptık. Hâliyle Türkçe defterine de yazdılar kelime defterine de yazdılar ama onun takibi çok zor oldu. Yani belli başlı öğrenciler yaptı, gönderdi. Diğerlerinden bir haber gelmedi. Yani belli başlı öğrenci olur ya sorumluluk sahibi onlardan dönüş oldu.

TÖ31, salgın döneminde yapılan etkinliklerde kimi çocukların ses bağlantısının kaliteli olmamasının, öğretmenin konuşmasının cızırtılı gitmesinin vs.

“ciddî bir iletişim problemi” oluşturduğunu söylemiştir. Böylece ders işleme sürecinin aksadığını dile getirmiştir. Öğrencileri “velileriyle kitap okuma”, okuduğunu anlama gibi çalışmaları ödevlendirme yoluna gittiğini ancak daha çok dil bilgisi kazanımlarına yönelmek durumunda kaldığını ifade etmiştir.

Sonuç itibarıyla katılımcıların yarısı, öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için yaptıkları çalışmaları uzaktan eğitim sürecine uyarlamıştır. Bu katılımcılar, derslerin olabildiğince verimli geçmesi adına ellerinden geldiği kadar çalışmalar yapmışlardır. Örneğin katılımcılardan biri, bu süreçte İnternet’in imkânlarından olumlu anlamda yararlanmıştır. İnternet sayesinde canlı derslerde “anında” bilgiye erişebildiklerini, deyimlerin hikâyesini okuduklarını, sözcüklerin nereden geldiklerini, sözcüklerin görüntülerini bulduklarını bildirmiştir. Canlı derslerde oyunlar oynayarak öğrencilerin bu zor süreçte derslerden keyif almalarına katkıda bulunmuştur. Diğer bir katılımcı Web 2.0 araçlarından ‘Padlet’ uygulamasıyla öğrencilerin bu süreci başarıyla geçirdiklerini ifade etmiştir. Nitekim alanyazında Web 2.0 araçları kullanılarak işlenen Türkçe derslerine yönelik çalışmalar incelendiğinde bu araçların öğrenci motivasyonu üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Mete ve Batıbay, 2019). Buna ek olarak Telegram, Whatsapp grupları aracılığıyla öğrencilere zengin bilgi kaynakları sunduklarını belirten katılımcılar vardır.

Diğer taraftan katılımcıların yarısı, bu sürecin eğitim öğretim adına oldukça verimsiz ve boş geçtiğini bildirmişlerdir. Hayatın ne zorluk getireceği belli olmaz. Önemli olan her zorluğa bir çare bulmaya çalışmak ve kolaya kaçmamaktır. Çünkü zorluklar, insanı başarıya ulaştırır. Maalesef eğitim öğretim açısından salgın sürecine hazırlıksız yakalandık. Her ne kadar EBA platformu bu süreçte öğreticilerin ve öğrencilerin yardımcısı olsa da süreç çok verimsiz geçmiştir. Bu görüşü yapılan bilimsel çalışmalardan hareketle söylemekteyiz. İnternet alt yapısının merkeze uzak yerlerde zayıf olması, öğrencilerin akıllı cihazları bulma konusunda sorun yaşamaları, bu süreci olumsuz etkilemiştir. Bu durumu göz önüne alındığında sorunlar başlamadan sorunlara hazırlıklı olma mecburiyetini bir kere daha yaşayıp görmüş olduk. Söz varlığı çalışmalarını uzaktan eğitime uyarlayamadıklarını ifade eden katılımcıların da en büyük şikâyetleri alt yapı ve akıllı cihaz yetersizliğidir. Ayrıca bu süreçte öğrencilerde disiplinin olmayışı, uzaktan eğitim öğretim sürecini oldukça kötü etkilemiştir.

Aslolan eksiklikleri ortaya koymaktan ziyade bu eksikliklere çözüm üretmektir. Örneğin söz varlığı çalışmaları özelinde düşünersek öğrencilerin

derslerden ve bu çalışmalardan zevk alacağı, ilgilerini canlı tutacağı etkinlikler yapılmalıdır. Akıllı aygıtlar üzerinden eğlenceli, eğitici söz varlığı çalışmaları hazırlanabilir. Dijital çağda sürekli oyun oynayan ve faydasız işlerle uğraştıklarından dem vurulan öğrenciler bu etkinlikle sayesinde derse katılmaktan ve ders işlemekten hoşnut olur.

4.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın on birinci alt problemi “Katılımcılar öğrencilerin söz varlıklarını geliştirme sürecinde ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadırlar? Karşılaşmış oldukları güçlüklerin kaynağına ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklindedir. Bu doğrultuda on birinci alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 17’deki gibidir.

Tablo 17

Katılımcıların Öğrencilerinin Söz Varlıkları Geliştirme Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Kaynağına İlişkin Görüşler

Söz Varlığı Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlar		
Kod	Katılımcı	Sıklık
Öğrencinin;		
<i>Ana dil kullanması</i>	TÖ1, TÖ6	2
<i>Yerel dil kullanması</i>	TÖ1	1
<i>İlgisiz/Meraksız olması</i>	TÖ2, TÖ3, TÖ8, TÖ9, TÖ26	5
<i>Algılama güçlüğü</i>	TÖ4, TÖ16, TÖ18, TÖ20	4
<i>Yetersiz olması</i>	TÖ15, TÖ25, TÖ26, TÖ27, TÖ30	4
<i>Kitap okumaması</i>	TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ16, TÖ17, TÖ19, TÖ23, TÖ24, TÖ26, TÖ31, TÖ32	11
<i>Sınav odaklı çalışması</i>	TÖ31	1
<i>Mecazlı ifadeler</i>	TÖ5, TÖ15	2
<i>Velilerin durumu</i>	TÖ7, TÖ10, TÖ15, TÖ17, TÖ19, TÖ21, TÖ22, TÖ24	8
<i>Sosyal medya/Medya</i>	TÖ2, TÖ6, TÖ14, TÖ21, TÖ28, TÖ29	6

Tablo 17'den anlaşılmaktadır ki çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirirken karşılaştıkları en büyük güçlük, çocukların kitaplardan uzak olmasıdır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmamış olmaları, söz varlığı oluşumunda ve gelişiminde büyük bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu süreçte velilerin ilgisiz oluşu, çocuklarıyla iletişimden kaçınmaları en çok karşılaşılan diğer bir güçlüktür.

TÖ1, öğrencilerinin söz varlığı gelişim sürecinde karşılaştığı en büyük güçlüğü, çocukların “Kürtçe düşünmesinden” kaynaklandığını ifade etmiştir. Kürtçe konuşulan bir köyde görev yaparken öğrencilerin Türkçe düşünemediğini bunun sonucunda bu süreçte zorluklar yaşadığını söylemiştir. Türkçe derslerine ilgisiz olduklarını bu ilgisizliğe önemli katkının velilerden geldiğini daha da ötesi bazı velilerin çocukların Türkçe öğrenmelerine olumsuz baktıklarını söylemiştir. Katılımcı ayrıca Kayseri ilinde görev yaparken çocukların standart Türkçe ile değil de “yerel ağızla konuşmalarını” karşılaşmış olduğu diğer bir güçlük olarak belirtmiştir. TÖ2'ye göre her şer “ilgi” ile başlar. Çocukların öğrenme arzusu varsa bir şeyler öğretebilirsin. Yoksa başarılı olmak olanaklı değildir. Bununla beraber sosyal medyanın öğrencileri olumsuz yönde nasıl etkilediğini ise şu sözlerle açıklamıştır: “...Güzel bir söz duyduklarında aaa, vaaay tam Instagram’a atmalık. Sitorilikmiş (hikâye) falan diyorlar, hocam diyorlar, çok güzel bir sözmüş diyorlar. Her şeyi oraya odaklıyorlar. Her şeyi oraya aktarıyorlar. Hayatları onun üstüne yaşıyor. Kaç takipçin var, kaç beğenin var?” TÖ3 de öğrencilerin öğrenme isteksizlikleri ve öğrenmeye “kapalı” olmalarını, karşılaştığı en büyük güçlük olarak görmektedir. Katılımcıya göre bu sorunu aşmanın yolu, öğrencinin öğretmenini “sevmesinden” geçmektedir. TÖ4'ün karşılaştığı en büyük güçlük, öğrencilerinin algılarının çok düşük olmasıdır. Öğrencilerin zor algıladığından yakınan katılımcı, bu durum üzerine şöyle yorum yapmıştır: “Algı, ben vallahi bu kadar algı sorunu yaşadığımı hatırlamıyorum. Yani her sene daha kötü bir de gözlemlene imkânım var. Benim on yedinci yılım. O zamanki öğrencilerle kıyaslıyorum, yani. Bunun sayısı artıyor, algı. Anlamıyor, yani senin söylediğini anlamıyor, en başta.”

TÖ5, en çok mecazlı ifadelerin öğretiminde güçlük çektiğini ifade etmiştir. Bir de atasözü, deyim ayırımında çocukların zorluk yaşadığını eklemiştir. TÖ6, öğrencilerinin çoğunun “yabancı uyruklu” [Suriyeli] olmasından kaynaklı iletişim kurmakta sorun yaşadığını ve bunun sonucunda öğrencileri derse çekmekte zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıya göre öğrenciler, genel anlamda ilgisizler. Bu konudaki düşüncesini “Sosyal medyaya, telefonlara bağlanmışlar. Her şeye vakit buluyorlar ama kitap okumuyorlar. Sonuç olarak söz varlıkları gelişmiyor, maalesef.” şeklinde açıklamıştır. TÖ7, öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecinde karşılaştığı güçlüğü kaynağında velileri görmektedir. Çünkü katılımcıya göre “Ev olduğu gibi geliyor.” Öğrenci evinde ne gördüyse sınıfa onu yansıtıyor. Nitekim katılımcıya göre “çocuğa baktığınız zaman velinin mesleğini falan söylemeye gerek yok. Tamam dersiniz yani demek ki bunun ilgili bir velisi var.” Veli, öğretmen, öğrenci birliği oluşmadan “verim” alınamayacağını ekleyen katılımcı, yine de velinin ağırlığını daha fazla görmektedir. TÖ8’e göre de çocuklar çok meraksız. “Öğrenmek gibi bir gayeleri de yok.” Kaldı ki merak ve öğrenme arzusu olmadan söz varlığının zenginleşmeyeceği açıktır. Aynı şekilde TÖ9 da çocukların ilgisizliğinden yakınmaktadır. Katılımcı, çocuğun okula aile zoruyla gelmesinden, öğrenmekten uzak durduklarından bahsetmektedir. Katılımcının şu sözü öğrencilerinin durumunu özetlemektedir: “Çocuğun hiç hevesi, isteği yok ki. Gözü saatte kulağı zilde.” TÖ11’e göre söz varlığını geliştirmenin yolu “bol bol” kitap okumaktan geçmektedir. Ancak öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları kazanmamış olmaları “maalesef ülkemizdeki en büyük sorun”dur. Öğrencilerin “tekdüze” kitap okuduğundan yakınan TÖ12’ye göre “Tekdüze kitap okuyan çocuğun dili de tekdüze oluyor.” Katılımcıya göre bu sorunu çözmenin yolu, en başta okumayı sevdirmekten geçmektedir. Katılımcı, bu durumu şöyle açıklamıştır: “Okumayı sevdirdin sevdirdiğin anda o zaten artık farklı yerlere kanalize olabiliyor ama çocuk tek bir tarzda kitap okuduğu zaman tek bir tarzda seninle aslında iletişim kuruyor.

Benzer şekilde kitap okumamanın söz varlığı geliştirmede en büyük engel oluşturduğunu söyleyen TÖ13’e göre çocuklar “okumak istemiyorlar.” Onun yerine saatlerce oyun oynamak istiyorlar. Çocuklara okumayı sevdirmenin elzem olduğunu düşünen TÖ13, çocukların ilgisinin kitaplarda değil “telefon ve tablette” olduğunu ifade etmiştir. TÖ14, popüler kültür dili oluştuğunu ve bu dilin öğrencilerin söz varlıklarını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmiştir. Katılımcıya göre dışarıdaki etmenler, televizyon, telefon aralarındaki mesajlaşmalar bu durumun başlıca

sebeplerindendir. Öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirme sürecinde birçok güçlük karşılaştığını belirten TÖ15'e göre öğrenci; çok sık geçen, bilmesi gereken bir sözcüğü bile bazen sorabiliyor. Katılımcı bu konudaki düşüncesini “sorması anormal değil, normal öğrenciye göre ama hani çok sık kullanılan günlük hayatta tekrar ettiğimiz bazı kelimelerin bile bazen öğrencilere zor geldiğini görüyoruz.” şeklinde açıklamıştır. Özellikle deyimler, atasözlerinde geçen sözcük veya sözcük gruplarını öğrencilerin anlamakta güçlük çektiğini söylemiştir. Şu var ki kitap okuyan, ilkokuldan beri okuma kültürünü edinmiş öğrencilerde söz varlığı geliştiği için bu öğrencilerde fazla bir güçlük, zorluk yaşanmıyor. “Ama bu öğrencilerin sayısı da oldukça az.” Ayrıca velilerin çocuklarıyla konuşmadığından, tekdüze iletişim sürdürdüklerinden şikâyet eden katılımcı, bu konudaki görüşünü şöyle izah etmiştir: “Çocuk bunu ailede görmüyor okulda da sadece işte bir okuma saatinde okuyorsa, efendim evde bununla ilgili ayrı bir çalışma yapmıyorsa çocuk o kelimeyi görmüyor, duymuyor bir deneyim yaşamıyor ve dolayısıyla zayıf bir söz varlığıyla ortaokul hayatına başlamış oluyor.” Öğrencilerin çok az sayıda kitap okuduğundan söz eden bir başka katılımcı TÖ16'ya göre çocuklar kitap okumadıkları zaman okuduklarını anlamıyorlar. Bunun dışında öğrencilerin akıl yürütmekte, sözcüğü tahmin etmekte zorlandıklarını dile getiren katılımcı, derste yaşamış olduğu bir olayı şu şekilde anlatmıştır: “‘Peşkir’ mesela geçenlerde peşkir kelimesi geçti. Peşkir ile yüzümü sildim, ne ile yüzünü silebilirsin? Bilmiyorsun tamam bu kelimeyi ama insan ne ile yüzünü siler, diye yorum yapması gerekiyor. Çünkü paragrafın gelişinden cümle içerisindeki kullanımında o kelimeyi tahmin etmesi gerekiyor.” TÖ17 hem öğrencilerin az kitap okumalarının hem velilerin durumunun güçlük oluşturduğundan bahsetmiştir. Katılımcı, bu konudaki düşüncesini “Okumakla ilgili sıkıntılarımız var. Yani öğrencilerimizi belli bir okuma alışkanlığı kazanmak, kazandırmak da zorluklar çekiyoruz. Ailenin eğitime bakışı, bunun başka bir sebebi. Anne babanın ne kadar okuduğu bunun başka bir sebebi.” şeklinde ifade etmiştir. TÖ18'in öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirme sürecinde karşılaştığı en büyük güçlük: “algı”. Katılımcıya göre salgından sonra çocukların algılama sürecinde bir sorun oluşmuştur. Katılımcı, bu konuda şöyle yorumda bulunmuştur: “Çocuk kendi anladığının ötesine geçemiyor. Siz ne anlatmaya çalışırsanız çalışın bana mı anlatıyor bana mı söylüyor, onu bile üstüne almıyor. Çok sıkıntı var bilmiyorum.” TÖ19 da TÖ17'yle aynı düşünceleri paylaşmaktadır. Şöyle ki öğrencilerin kitaptan “uzak” olmaları ve evde çocuğu kitaba “yaklaştıracak” kimselerin olmaması, söz varlığı zenginleştirmede en büyük güçlüğü oluşturmaktadır. Nitekim katılımcı, bu

düşüncesini “İşte anne baba kitapla haşır neşir olmadığı zaman çocuk sadece işte burada bizim telkinlerimizle bir yere kadar...” şeklinde dile getirmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı edinmemelerini ise “Karşılaştığımız en büyük güçlük çocukların kitap okumaması.” olarak değerlendirmiştir. Katılımcı, bu konudaki düşüncesini “Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı hiç yok, maalesef. O yüzden söz varlığı da doğal olarak gelişmiyor.” sözleriyle açıklamıştır. TÖ20, öğrencilerin algı sorunu yaşadıklarını söylemiştir. Katılımcı bu konudaki düşüncesini “Ya bir kere dediğim gibi ilk başta anlamıyorlar, ne konuştuğumuzu.” şeklinde açıklamıştır. TÖ21, öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirme sürecinde birçok güçlüklerle karşılaştığını ifade etmiştir. Katılımcının karşılaştığı olduğu güçlüklerin ilki, anne ve babaların çocuğuyla “iyi iletişim” kurmamasından kaynaklanmaktadır. Çünkü ailenin dilindeki sözcükler çocuklara yansır. Katılımcının karşılaştığı olduğu diğer bir güçlük, sosyal medya ve yanlış İnternet kullanımıdır. Bu konudaki düşüncesini “İnternet oyunları çok etkili, çocuklarda. Mesela geçen arkadaşın biri dedi ki cümle kurarken hep vurmak, kırmak o tür oyunlarda gördükleri kelimelerle cümle kuruyorlar, dedi.” şeklinde dile getirmiştir. Dahası çocuklarda yabancı dil hayranlığı oluştuğunu bunun da öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarına yansıdığını vurgulamıştır. Katılımcı, sınıfındaki en başarılı ve en çok kitap okuyan bir öğrencisiyle dersinde yaşamış oldukları bir olayı şöyle anlatmıştır: “Kompozisyon yazarken İngilizce bir kelime yazmış. O an düşündüm dedim ki kompozisyonda İngilizce kelimenin aslı nedir, dedim. O an düşündüm Türkçe kelime bulamadım dedi. O kadar üzdü ki beni...” Katılımcı, öğrencisine bu durumun nedenini sorduğunda şu yanıtı almıştır: “Öğretmenim hep İngilizce uygulamalar dinliyorum, dedi. İngilizce oyunlar oynuyorum. İngilizcemin gelişmesini istiyorum, dedi.” Söz gelimi, çocuklar sosyal medyaya ve “oyunlara teslim” olmuş durumda. Çocuklar sosyal medya dilini çok iyi kullanıyorlar. Katılımcı bu sorunun kaynağını velilerde görmektedir. Öyle ki velilerin “bilinçsiz” olmaları, çocuğu “İnternet’e teslim etmeleri” ve çocuklarıyla “iletişim kuramaları” bu sorunun örneklerindendir. Sonuç olarak çocuk, anne babayla iletişim kurmadığı için “sosyal medya dilini kullanmaya” yöneliyor. TÖ22, çocukların söz varlığının oluşumunda velilerin çok büyük payı olduğunu ifade etmiştir. Öyle ki çocuğun ortamı çok önemli, geldiği aile çok önemli. Örneğin katılımcıya göre “sağlıklı ailede yetişen çocukların iletişimi, kendine güveni, kendini ifade etmesi” daha iyidir. Fakat sorunu olan ve aile bütünlüğü olmayan çocuklar; daha bir “içe kapanık”, hakkını sözde aramak yerine daha çok “şiddete” veya tam tersi çok içine kapanık olmaya yatkındır. TÖ23,

öğrencilerin kitap okumamalarının “en büyük” zorluk olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı, bu husustaki düşüncesini “Çocuklar çok fazla kitap okumadığı için, fazla gazete dergi okumadığı için kelime hazinelerinde eksiklikler var ve özel bir çaba sarf etmiyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. Kaldı ki çocuklar yeni kelimeler öğrenmeyi “gerekli” görmüyorlar. TÖ24 de diğer kimi katılımcılar gibi (TÖ17, TÖ19, TÖ21) söz varlığı geliştirme sürecinde karşılaştığı güçlüklerin kaynağı olarak öğrencilerin kitap okumaktan uzak olmaları ve velilerin “sorumluluk” almaktan kaçınmaları olarak görmektedir. Katılımcıya göre çocukların ön okumalarının zayıf olması, söz varlığının gelişimini yavaşlatmaktadır. Kitap okutmanın, söz varlığı zenginleştirmenin “veliler tarafından” yalnızca okulun işi olarak görülmemesi gerekmektedir. TÖ25’in diğer katılımcılardan farklı olarak öğrencilerinin söz varlıklarının gelişiminde karşılaştığı güçlük, öğrencilerin “ilgisini çekecek nitelikte” metinlerin olmamasıdır. Ayrıca öğrencilerin temel okuryazarlık konusunda eksikleri olduğunu söyleyen katılımcı, bu konudaki değerlendirmelerini şöyle dile getirmiştir:

İlkokuldan da geliyor, bu biraz. Akıcı bir şekilde okuma becerileri yok. İster istemez sözcükleri yanlış okuyorlar. Sözcükleri yanlış okuduklarında tabii ki anlamları yanlış tespit ediyorlar. Bu da süreci sekteye uğratıyor. Akıcı okuma becerilerini kazanmış olmaları gerekiyor. Akıcı okuma becerisi olmadığı için de öğrencinin söz varlığını geliştirmekte epey zorlanıyorum.

TÖ26, öğrencilerinin söz varlığı konusunda yetersiz olduklarını düşünmektedir. Katılımcı, bu husustaki düşüncesini “Çocuklar benim duyduğunu düşündüğüm o köyde atıyorum, ben de İç Anadolu çocuğuyum işte onlar da Kayseri. Diyorum ki bunu duymuştur. Bu deymi ya da bu atasözünü duymuştur, diyorum. Hiç duymamış çocuk. Bu benim için büyük bir problem oluyor.” şeklinde açıklamıştır. Katılımcının karşılaştığı başka bir güçlük, öğrencilerin kitap okumamaları, “kesinlikle okuma alışkanlıklarının çok zayıf” olmasıdır. Katılımcı, ayrıca çocukların “araştırma, merak ve ilgiden” yoksun olduklarının altını çizmiştir. TÖ27, öğrencilerin söz varlıklarının “yetersiz” olmasından yakınmaktadır. Etkili, sağlıklı iletişim süreci için söz varlığının geniş olmasının önemi yadsınamazdır. Nitekim katılımcı bu durumu şöyle izah etmiştir:

Çocuklarım kendilerini ifade edemiyorlar, kelime hazinesi zayıf olduğu için. Yani “aaaa, eeee” En çok sıkıntı yaşadığımız nokta, öğrenciler kendilerini ifade edemiyor. Hazırlıksız konuşma ve yazma becerileri tarzı etkinliklerde çok

zorlanıyorlar. Çok sıkılıyorlar, sürekli aklımızda bir şey gelmedi, kelimelerini kullanıyorlar. İfade becerileri çok zayıf, anlatamıyorlar kendilerini.

TÖ28'e göre "teknoloji dili" öğrencilerinin söz varlıklarının gelişimini sekteye uğratmaktadır. Örneğin sosyal medyada kullanılan dil, yazı diline de aktarılıyor. Katılımcı, karşılaşmış olduğu diğer bir güçlüğü "Çocuklar, bizim verdiğimiz kaynaklardan ziyade kendileri böyle popüler olan ya da animasyon karakter, yeni nesil kitaplara yöneliyor. Bunların dili de yavan ya da bozuk bir dile sahip." şeklinde ifade etmiştir. TÖ29, medyanın çocuklara yanlış kitap okuma empoze ettiğini söylemiştir. Katılımcı, bu konudaki düşüncesini "Çocuk akşam genelde yatmadan önce eline kitabı alıyor. Yatak odasına geçiyor, yatarak kitap okuyor ama okuma bilinçli bir eylemdir. Zihinsel stratejileri, zihinsel süreçleri kullanmayı gerektirir. Öğrencilerin bu alışkanlıklarını kırmak çok zor." şeklinde söylemiştir. Okuma eylemi için önce bir zihinsel hazırlık sürecinin olması gerektiğini hatırlatan katılımcı, öğrencilere gerekli uyarılarda bulunmuştur: "Bir masanın etrafında elinde kalemi alarak defaatle sözlük kullanarak okuması gerektiğini defaatle söyledik." TÖ30'a göre çocuklar söz varlığı konusunda oldukça yetersizler. Katılımcı, bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Yani çok basit belki bizim için belki basit dediğimiz kelimeleri çocuklarımız bilmiyorlar. Bilmedikleri için de tabii ki anlayamıyorlar."

TÖ31, öğrencilerinin okuma becerisinde eksik ve yetersiz olmalarının karşılaştığı en büyük güçlük olduğunu belirtmiştir. Katılımcıya göre okuma becerisi; okuma alışkanlığı, okuma zevkiyle bir anlam kazanıyor. Dolayısıyla okumayan, yeni sözcüklerle tekrar karşılaşmayan bir kuşak; ders içerisinde etkinliklerde verdiğiniz deyimleri, yeni söz varlıklarını tekrar unutuyor. Günlük hayatta bunları kullanma yönünde bir "pratiği" olmuyor. Katılımcının yaşamış olduğu diğer bir güçlük, öğrencilerin sınav odaklı çalışmalar yapmasıdır. Katılımcı, bu sorunu "Çocukların öğrendiklerinin sınav odaklı, yazılıda çıkar mı, LGS'de çıkar mı? Şeklinde sistemin sınava odaklı oluşu ölçeğe vurulabilir kazanımları ön plana çıkarıyor." şeklinde ifade etmiştir. TÖ32'ye göre de kitap okumamak en temel sorundur, "maalesef". Katılımcı, bu sorunun üstesinden gelebilmek için ailelerle okuma saatleri düzenlediklerini, okul çapında herkese ulaşmasak da bir kısım öğrenci grubunda ilerleme sağladıklarını söylemiştir. Nitekim katılımcıya göre "Okuyan öğrenci soruyu da iyi anlıyor, doğru cevap veriyor zaten. Ama okumayan bazı öğrenciler kendini çok zor ifade ediyor."

Yukarıdaki cevaplardan anlaşılmaktadır ki öğrencilerin söz varlığı geliştirme sürecinde karşılaşılan, yaşanan güçlüklerin başına kitap okumama sorunu gelmektedir.

Son zamanlarda teknolojinin, dijital çağın etkisiyle öğrenciler kitap okumaktan ziyade faydasız telefon ve tablet kullanımına, sosyal medyaya yönelmektedirler. Bu durum, çocukların eğitim öğretim süreçlerine büyük zarar vermektedir. Dolayısıyla okul başarısı, iletişim bozukluğu ve disiplinsizlik doğmaktadır. Nitekim bilimsel araştırmalar, sosyal medya bağımlılığının öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını olumsuz yönde etkilediğini tespit etmektedir (Bedir, 2016; Borak Beki, 2021). Tablo 17’de görülmektedir ki sorunların büyük kısmı, İnternet’in yanlış kullanımı ve akıllı cihazlara yönelimin okuma eylemine yönelimine baskın gelmesidir. Teknoloji, sosyal medya, televizyon dili Türkçenin söz varlığını dar alana sıkıştırmaktadır. Çok az söz varlığı ögesiyle iletişim tamamlanmaktadır. Türkçenin kendine özgü yapısı, zengin söz varlığı, anlatım gücü, işlevsel ekleri göz ardı edilmektedir. Bunların dışında katılımcılar, öğrencilerin algılarının kapalı olmalarından yakınmaktadırlar. Özellikle salgın süreci, çocukları olumsuz anlamda derinden etkilemiştir. Çünkü bu süreçte çocuklar, akıllı cihazlarla çok fazla vakit geçirdiler. Çocuklar evde kaldıkları için arkadaşlarıyla vakit geçiremediler dolayısıyla sosyal ilişkileri de zayıfladı. Uzaktan eğitimin kimi öğrenciler için çok uzaktan olması da bu sorunların kaynaklarından biridir. Tüm bunların dışında katılımcılardan biri, öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde en çok kullandıkları ders kitaplarını eleştirmektedir. Katılımcı, ders kitabındaki metinlerin niteliksiz ve kalitesiz olduğunu ifade etmiştir. Kitaplar incelendiğinde katılımcının bu görüşüne paralel sonuçlar ortaya çıkabilir. Çünkü kitaplardaki metinler öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Metinler sıg, yetersiz ve söz varlığı geliştirmeye maalesef hizmet etmemektedir. Kadim Türk edebiyatının büyük kalemlerinin, gönül ve fikir adamlarının eseleri kitaplarda yer almamaktadır. Örneğin ortaoklu bitiren bir öğrenci, Kutadgu Bilig’den, Atabetü’l Hakayık’tan, Divânü Lügati’t Türk’ten habersizdir. Türk toplumunu derinden etkileyen, tarihiyle ve kahramanlıklarıyla buluşturan, millî bilinç uyandıran Atsız’ın kitaplarda hiçbir şekilde yer almaması bir diğer örnektir. Böyle kıymetli eserler yerine içi boş ve öğrencilerin dikkatini canlı tutmayan metinlerin kitaplarda bulunması, söz varlığı gelişimini olumsuz olarak etkilemektedir.

Söz geliş Tablo 17’de görüldüğü üzere öğrencilerin söz varlığı gelişimlerinde karşılaşılan güçlükler, büyük ölçüde öğrencilerin ve velilerin durumundan kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, özellikle son zamanlarda sosyal medyanın yaygınlaşması, çocukların ana dil kullanımında derinden değişimler yaratmıştır. Popüler kültürün etkisi, yabancı dil hayranlığı, sosyal medyada kullanılan dil;

öğrencilerin söz varlıklarının gelişimini, olumsuz yönde etkilemektedir. Bunların dışında başka birçok neden söz varlığı gelişimini olumsuz olarak etkilemekte, süreci aksatmaktadır.

4.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın on ikinci alt problemi “Katılımcıların kişisel söz varlıklarını geliştirme süreçlerinde hangi alışkanlıkları, deneyimleri etkili olmuştur?” şeklindedir. Bu doğrultuda on ikinci alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 18’deki gibidir.

Tablo 18

Katılımcıların Kişisel Söz Varlıklarını Geliştirme Sürecinde Etkili Olan Alışkanlıkları, Deneyimleri

Söz Varlığı Geliştiren Etkili Alışkanlıklar		
Kod	Katılımcı	Sıklık
Merak/Öğrenme arzusu	TÖ1, TÖ6, TÖ20, TÖ21	4
Dinleme	TÖ2, TÖ24	2
Kaliteli eğitim alma	TÖ3	1
Okuma	TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ13, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ21, TÖ22, TÖ23, TÖ24, TÖ25, TÖ26, TÖ27, TÖ28, TÖ31, TÖ32	22
Şiir ezberleme	TÖ5, TÖ6, TÖ27	3
Bulmaca çözme	TÖ6, TÖ8, TÖ19	3
Belgesel izleme	TÖ6, TÖ18	2
İletişim kurma	TÖ10, TÖ12	2
Film izleme	TÖ11, TÖ25	2
Tiyatro çalışmaları	TÖ14	1
Kelime oyunları oynama	TÖ19	1
Öğretmenlik süreci	TÖ25, TÖ29	2
Kültürel etkileşim	TÖ12, TÖ30, TÖ32	3

Tablo 18’de görüldüğü üzere katılımcıların söz varlıklarını geliştirmede etkili olan alışkanlarından, deneyimlerinden “okuma” en büyük paya sahiptir. Yirmi iki

katılımcı, okumanın söz varlıklarını geliştirmede en etkili yol olduğunu düşünmektedir. Merak duygusunun ve öğrenme arzusunun söz varlıklarını geliştirdiğini belirten katılımcı sayısı dördüttür. Şiir ezberleme, bulmaca çözme ve kültürel etkileşim yanıtını, her birinden üç kişi olmak üzere toplamda dokuz katılımcı vermiştir. Dinleme, belgesel izleme, iletişim kurmaya açık olma, film izleme ve öğretmenlik süreci yanıtını, her birinden iki katılımcı olmak üzere toplamda on katılımcı vermiştir. Tablo 18’den anlaşılmaktadır ki on iki katılımcının (TÖ5, TÖ6, TÖ8, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ19, TÖ21, TÖ24, TÖ25, TÖ27, TÖ32) söz varlıklarını birden çok alışkanlık, deneyim geliştirmektedir. TÖ1’e göre söz varlığının gelişiminde en önemli etken “merak” duygusudur. Katılımcı, bu konu hakkında şu şekilde örnek vermiştir:

Almanak diye bir şey vardı eskiden şu anda öyle bir şey kalmadı. Ülkelerle alakalı envaiçeşit bilgiler vardır. Oradaki her şeyi okudum ben. Ben Nabibya’nın başkenti neresi olduğunu biliyordum o zaman. Hani ne gerek olduğunu bilmiyorum ama orada okuyorum ben. Bor yazıyor orada, fosfat yazıyor. Bu konularda bana fayda sağladı, söz varlığını geliştirme konusunda.

TÖ2’ye göre “küçük veya büyük hiç fark etmez insanları önce dinlemenin önemini anlatmak” gerekmektedir. Katılımcıya göre hiçbir kelime, boşa öğrenilmemiştir. “Mutlaka günün birinde kullanılacaktır, o kelime.” Katılımcı bu hassasiyeti sayesinde söz varlığının geliştiğini düşünmektedir. TÖ3, okuldan -imam hatipten- aldığı eğitimin söz varlığını zenginleştirdiğini vurgulamıştır. Okulda öğrendikleri kalıplar, bablar, sözcük türetme yolları sayesinde bir “hazine” elde ettiğini ifade etmiştir. Katılımcı, bu hazinenin Türkçe öğretmeni olmasında en büyük etken olduğunu söylemiştir. TÖ4, farklı türlerde metinler okumasının söz varlığını geliştirdiğini belirtmiştir. Örneğin şiir okumak, masal okumak, atasözü ve deyimleri okumak buna örnek gösterilebilir. Katılımcı kendisi için değil ancak öğrencileri için şiir ezberlettiğini ifade etmiştir. Katılımcı niçin bu yola başvurduğunu “Şiir ezberletirim, yani çocuklara. Hafızaları, bellekleri güçleniyor. Tabii, belli belli şiirleri ezberletirim. Onlardan da not veririm. Elimden geldiği kadar bunları yapmaya çalışırım.” sözleriyle açıklamıştır. TÖ5 ise kendi söz varlığını zenginleştirmek için şiir ezberlediğini söylemiştir. Katılımcı, “şiir ezberlemeyi sevdiğini, şiirden çok kelimeler” öğrendiğini vurgulamıştır. Bunu bir alışkanlık hâline getiren katılımcı, ilkokuldan beri arkadaşlarıyla sürekli okulun etrafında şiirler okuyarak dolaştıklarını ifade etmiştir. Katılımcıya göre şiir okumak “belleği güçlendirmektedir”. Ayrıca

katılımcı “okumayı” çok sevdiğinin üzerinde durmuştur. Nitekim bu hususta neler yaptığını şöyle izah etmiştir: “Ne bulursam okurdum ben. Köyde okudum ben. Kitaba ulaşmamız pek imkânlarımız yoktu. Gazete parçası, takvim yaprağı, oralardaki köşelerde olurdu günün atasözü, deyiimi diye. Onlar etkili oldu gelişmesinde.”

Çocukluğundan beri kitaplara “âşık” olduğunu söyleyen TÖ6, kitap okumayı çok sevdiğini, şiirler ezberlediğini, bulmaca çözdüğünü, belgesel izlediğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak söz varlığını nasıl geliştirdiğine dair düşüncelerini “Öğrenmiş olduğum yeni sözleri, sözcükleri not ederim. Gündelik hayatımda kullanmaya çalışırım, öyle. Yani, yeni şeyler öğrenmeye hep merakım vardı. Bunlar söz varlığımı geliştirmiştir.” şeklinde açıklamıştır. Kitap okumanın yalnızca söz varlığını geliştirdiğini değil aynı zamanda “öz güvenini” de geliştirdiğini belirten TÖ7, önceleri çekingen, tutuk, insanlardan “köşe bucak kaçan” bir kişilikte olduğunu söylemiştir. Katılımcı, bu hususta şunları dile getirmiştir: “Ben çok okurdum. Bu kitap okuma benim öz güvenimi çok geliştirdi. Ben cümle kurmakta kendimi ifade etmekte kitap okumanın faydasını çok gördüm.” Söz varlığını geliştirmedeki ilk alışkanlığının bulmaca çözmek olduğunu ifade eden TÖ8, aynı zamanda çok kitap okuduğunu ve anlamını bağlamdan çıkaramadığı sözcükleri babasına sorarak ve Türk Dil Kurumunun sözlüğünü kullanarak bu süreci yürüttüğünü dile getirmiştir. TÖ9 da söz varlığını geliştirmek için “bol bol” kitap okuduğunun altını çizmiştir. Benzer şekilde TÖ10, “kitap okuyarak ve dinleyerek” söz varlığını geliştirdiğini söylemiştir. TÖ11, okuyarak söz varlığını geliştirdiğini ve okumaktan başka söz varlığını geliştirecek bir etkinlik olmadığını düşünmektedir. TÖ12, insanlara iletişim kurmayı ve konuşmayı “sevdiğini” söylemiştir. Bu bağlamda şunları dile getirmiştir:

Her şekilde insanlarla iletişimimden etkilenirim, farklı kültürlerden etkilenirim. Yani yöresel farklı kültürlerden bahsediyorum. Yani başka bir yerde yaşarsın insanın kültürü yani burada mesela benim kültürüm Kayseri’ye göre farklıdır. Çünkü ben buralı değilim ama buradaki kültürden de etkileniyorum ve onların iletişim dilinden de etkileniyorum.

TÖ13, kitap okuyarak söz varlığının geliştiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte son zamanlarda pek okuyamadığını “tamamen öğrencilere ve sınava yöneldiğini” eklemiştir. Diğer katılımcılardan farklı olarak TÖ14, söz varlığını geliştirme noktasında tiyatronun kitaplardan “daha çok katkısı” olduğunu vurgulamıştır. Katılımcıya göre Türkçe eğitiminde tiyatronun “muazzam” bir katkısı vardır. Nitekim katılımcıya göre tiyatro metinleriyle çalışan bir öğrencinin “okuması düzelmekte, net

ve akışkan” olmaktadır. Katılımcı, ayrıca tiyatro sayesinde diksiyonunun da düzeldiğini eklemiştir. TÖ15, yalnızca kitap okuyarak söz varlığını geliştirdiğini söylemiştir. Ancak bulmaca çözenin, kelime oyunlarının ve yarışmalarının söz varlığını geliştirecek etkinlikler olduğunu ifade etmiştir. TÖ16 da yalnızca kitap okuyarak söz varlığını zenginleştirdiğini başka bir etkinlik yapmadığı dile getirmiştir. TÖ17, kitap okuyarak, etrafı iyi “gözlemleyerek” günlük olayları takip ederek söz varlığını geliştirdiğini düşünmektedir. TÖ18 de diğer birçok katılımcı gibi kitap okuyarak söz varlığını geliştirdiğini bununla birlikte belgesel ve tartışma programlarını izlemenin de söz varlığını etkilediğini ifade etmiştir. TÖ19, söz varlığını geliştirme adına sözlük “karıştırdığını” dile getirmiştir. Ayrıca bulmaca çözdüğünü, telefonda çevrim içi olarak kelime oyunları oynadığını, kelime yarışmaları izlediğini dile getirmiştir. TÖ20, ne konuda olursa olsun “öğrenmeyi” sevdiğini vurgulamıştır. Katılımcı bu konudaki düşüncesini “Özellikle şöyle bir huyum var: Yeni bir şey duyduysam bir yerde kulağıma bir şey çalındıysa onu öğrenmem lazım.” şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenin söz varlığının ve genel kültürünün zengin olması gerektiğine değinen katılımcı, bu konudaki düşüncelerini “Hayran olması lazım, çocuğun. Senin ne kadar çok şey bildiğini görmesi lazım.” şeklinde ifade etmiştir. TÖ21, sözcüklere “duyarlılığı” olduğunu belirtmiştir. Katılımcıya göre bu durum, “belki meslekî bir hastalık”tır. Katılımcı, bu bağlamda söz varlığını geliştirme adına şunları yaptığını söylemiştir: “Hani bilmediğim kelimeyi mutlaka araştırırım. Çok güzel cümleleri hemen yakalar, bir yere kaydederim. Çok güzel şiirleri hiç unutmamak için kaydederim ve kitap okurum yani bunları yapıyorum ben kendi adıma.”

TÖ22 ve TÖ23, söz varlıklarını zenginleştirmek ve geliştirmek için yalnızca “okuma” yaptıklarını ifade etmiştir. TÖ24, “okuma ve dinlemenin” söz varlığını geliştirmede en etkili iki yol olduğunun altını çizmiştir. Ancak söz varlığının gelişmesi bir süreç gerektirir ve katılımcıya göre bu “sabırla gelecektir.” Bu yüzden devamlılık oldukça önemlidir. Katılımcı bu konudaki düşüncesini “Söz varlığını geliştirmede en etkili olan yer, doğru kaynakları doğru insanları takip edip gerçekten bunu uzun vadede inanarak yapmanız lazım.” şeklinde ifade etmiştir. TÖ25’e göre “kitap okumak” söz varlığını zenginleştirmede en etkili eylemdir. Bununla birlikte öğretmenlik sürecinin, film izlemenin söz varlığını geliştirdiğini varsayan katılımcı, bu hususta şunları dile getirmiştir: “Öğretirken de öğreniyorsunuz. Ders esnasında, öğrenciler gibi benim de metin içerisinde anlamını bilmediğim kelimelerle karşılaşabiliyorum. Öğretim sürecinde de ben çok fazla kelime öğrendim. Ayrıca

kaliteli filmler, sinemalar izleyerek bu yolla da ister istemez söz varlığımızı zenginleştirdim, geliştirdim.”

TÖ26, sosyal medyayı kullanmadığını onun yerine sürekli kitap okuduğunu söylemiştir. Katılımcı, ayrıca daha önce hiç duymadığı söz varlığı öğelerini “not edip kullanmaya çalıştığını” ifade etmiştir. TÖ27; söz varlığını zenginleştirmek, kendini yenilemek ve geliştirmek amacıyla birçok eylemde bulunmaktadır: “Kitap okumak, kitap okuyan bireylerle bir arada olmak, şiir ezberlemeye çalışmak, uzaktan eğitim kursları almaya çalışmak -diksiyon eğitimi gibi, masal anlatıcılığı gibi- kelime ezberlemeye çalışmak” katılımcının yaptıklarına örnek olarak verilebilir. TÖ28, “farklı tarzda” kitaplar okuduğunu bu sayede yeni veya güncel terimler, sözcükler ve kavramlarla karşılaştığını ifade etmiştir. TÖ29, tıpkı TÖ25 gibi “okul yaşantısı”nın söz varlığını geliştirdiğini düşünmektedir. Öğrencilerle yaptığı etkinlikler aracılığıyla bazı sözlerin “daha net anlamlarını, bazı kelimelerin daha net anlamları” bildiğini dile getirmiştir. Katılımcı, bu konuda şunları söylemiştir: “En başında öğrencilerle birlikte yaptığımız etkinlikler bizim söz varlığımızı daha da geliştiriyor, daha kalıcı hâle getiriyor. Çünkü biz bu zamana kadar birçok bildiğimiz ya da bildiğimizi zannettiğimiz kelimelerin birebir sözlük karşılığını bilmiyorduk.”

TÖ30, öğrencilik yaşantısında “aktif” bir öğrenci olduğunu törenlerde ve programlarda sunuculuk yaptığını, görev aldığını dile getirmiştir. Böylece söz varlığını geliştirdiğini düşünmektedir. Bununla birlikte “şiir yazmak, şiir okumak, şiirleri incelemek” katılımcının yaptığı etkinliklerdendir. Katılımcı, eşinin mesleğinin askerlik olduğunu ve onların gecelerinde sunuculuk yaptığını söylemiştir. Katılımcı, bu durumun söz varlığına olan katkısından şöyle bahsetmiştir: “...Tabii oraya göre de değişiyor. Yani oranın dili farklı. Okulun dili farklı. Yani girdiğiniz her ortamda farklı bir dil kullanıyorsunuz, aslında. Yani oraya hitap eden bir dil. Yeni yeni tabii kelimeler öğreniyoruz, o şekilde oldu.”

TÖ31, çocukluk zamanlarından beri okumaya ilgisinin olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı o zamanlarda neler yaptığını “Ortaokul ve lise dönemindeki öğrenciliğimde duvar takvimleri olurdu. Yapraklarını koparırdık. Günün isim önerileri olurdu. Yemek önerileri, yemek tarifi, bilmeceler, bulmacalar, zekâ soruları olurdu. Ondan sonra tarihten menkıbevi parçalar yer alırdı. Bazı şiirler yer alırdı, yine aynı şekilde.” şeklinde dile getirmiştir. Böylece değişik değişik metin türlerine aşina olduğunu belirtmiştir. Yine çocukluk döneminde katılımcının söz varlığını zenginleştirme konusunda, en etkili eserlerden biri “Dede Korkut Hikâyeleri” olmuştur. Katılımcı köy

yaşantısıyla Dede Korkut kahramanları arasında bir bağ kurduğunu böylece o kahramanlarla “çok rahat bir empati, özdeşim” kurabildiğini ifade etmiştir. Söz gelimi okuduğu yapıtlar, katılımcının hayatının içinden gibi gelmektedir. Ayrıca Yunus Emre’den oldukça etkilendiğini ifade eden katılımcı, bu konu hakkında şunları söylemiştir:

Yunus Emre’yi, Yunus Emre şiirlerini, ilahilerini söyleyebilirim. Bir de en çok “Dağlar ile taşlar ile çağırayım Mevlâ’m seni. Seherlerde kuşlar ile çağırayım Mevlâ’m seni.” de en çok sevdiğim şiirlerden olmasına rağmen Yunus Emre’nin çağırayım Mevlâ’m senideki ‘çağırmanın’ zikretmek, anmak olduğunu idrak etmem, toplum içinde çağırmak birine seslenmek nida anlamına daraldığı için çok güç oldu, geç oldu yani. Bu da hocam gerçekten etkiliyor söz varlığımızı. İnsanı düşündürüyor.

TÖ32; “çok okumanın, çok insan ve kültür görmenin” diğer bir deyişle farklı kesimden gruplarla bir araya gelmenin söz varlığını geliştirme hususunda etkili olduğunu ifade etmiştir.

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin söz varlıklarını geliştirdiklerini düşündükleri alışkanlıkların başında, okuma eylemi gelmektedir. Tüm sorulara verilen yanıtlar bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcılar, okumanın öneminden farkındadırlar. Yine kitap okumama sorununun söz varlığını geliştirmede en büyük güçlük oluşturduğu bilincindedirler. Bilindiği üzere yalnızca okumak değil, birçok eylem ve öğrenme duygusunun canlı olması söz varlığını geliştirir, genişletir, zenginleştirir.

Farklı kültürlerden, farklı kesimlerden insanlarla bir arada bulunmak büyük bir zenginliktir. Bu kişilerin iletişim dilinden öğrenilecek her yeni bir söz varlığı ögesi, söz varlığı gelişimini destekler. Öğretmenlik sürecinin söz varlıklarını geliştirdiğini vurgulayan katılımcılar vardır. Ders esnasında bilmediği, anlamını bağlamdan çıkaramadığı sözcüğün anlamını öğrendiklerini bildirmişlerdir. Bu durum, kimi öğretmenlerin öğrenmeye ve gelişmeye açık olduklarını göstermektedir. Nitekim bir eğitimci, öğretici böyle olmalıdır. Sürekli öğrenme, kendini geliştirme, yeniliklere açık olma, değişimlere ayak uydurma bir öğretmenin vazgeçilmezleri olmalıdır. Katılımcıların görüşleri, alışkanlıkları ve deneyimleri oldukça değerlidir. Yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin nitelikli ve öğrenmeye istekli ve açık oldukları öne çıkmaktadır.

4.13. On üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın on üçüncü alt problemi “Katılımcılar kitap okumaya günlük veya haftalık ne kadar süre ayırmaktadırlar?” şeklindedir. Bu doğrultuda on üçüncü alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 19’deki gibidir.

Tablo 19

Katılımcıların Günlük veya Haftalık Kitap Okumaya Ayırdıkları Zaman

Kitap Okumaya Ayrılan Zaman		
Kodlar	Katılımcılar	Sıklık
Günlük yarım saat	TÖ6, TÖ15, TÖ16, TÖ25, TÖ27, TÖ30, TÖ31	7
Günlük bir saat	TÖ5, TÖ10, TÖ24, TÖ28	4
Haftalık beş saat	TÖ1, TÖ9, TÖ22	3
Haftalık üç saat	TÖ11, TÖ21	2

Tablo 19’den anlaşılmaktadır ki katılımcıların on biri, günlük kitap okumaktadır. Bu katılımcıların yedisi günde yarım saat, dördü günde bir saat kitap okumaktadır. Beş katılımcı, haftalık kitap okuduklarını belirtmiştir. On iki katılımcı (TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ8, TÖ12, TÖ14, TÖ17, TÖ18, TÖ20, TÖ23 TÖ26, TÖ29) ise kitap okumak için belirli bir süre ayırmadıklarını ve okumaya ayırdıkları sürenin değişkenlik gösterdiğini bildirmiştir. Bu nedenle katılımcılar günlük veya haftalık net bir saat söylememiştir. Geriye kalan dört katılımcı (TÖ7, TÖ13, TÖ19, TÖ32) ise son zamanlarda kitap okumadıklarını söylemiştir.

İlkin; kitap okuma sürelerinin zamandan zamana, ihtiyaca göre değiştiğini ve imkân buldukça okuduklarını ifade eden katılımcıların görüşleri, şöyle açıklanabilir: Örneğin TÖ3, “okuldaki okuma saatlerinde” kitap okuduğunu onun dışında evde “yarım bıraktığı” kitap varsa ona devam ettiğini söylemiştir. TÖ4, “okumanın illaki hayatında” olduğunu, kitaplarla vakit geçirmeyi sevdiğini belirtmiştir. Ancak katılımcı, günlük veya haftalık belirli bir saatte kitap okumaktan ziyade “bulduğum fırsatta” okurum diyerek görüşlerini açıklamıştır. Kitap okumaya ayırdığı zamanının inişli çıkışlı olduğunu belirten TÖ8, bu hususta şöyle açıklama yapmıştır: “Yani belli bir dönem gece gündüz uyumadan kitap okuyabilirim ama bazen öyle bir süreç oluyor ki hiç elime almıyorum ama aldığım zaman en az bir saat okurum ama haftalarca bazen

aylarca hiç kitap okumadan geçirdiğimiz zamanlar da oluyor.” Buna ek olarak TÖ8’in kitap okumadığı dönemlerde ders anlatırken ve kendini ifade ederken yaşadığı sorunlar hakkındaki şu ifadeleri, dikkat çekmektedir:

Hiç kitap okumadan geçirdiğimiz zamanlar da oluyor. Zaten o zaman sıkıntısını çok çekiyorum. Derste ben bile zorlanıyorum. Yani cümle kurarken kendimi ifade ederken bir arada teklemeler. Hangi kelimeyi seçeyim sıkıntısı okumadığım zamanlarda kendimde de görüyorum. Yani bu okumanın, söz varlığımızı geliştirdiğini düşünüyorsunuz. Söz varlığını geliştiriyor, ifade gücünü de artırıyor. Aaaaalamadan, ıııılamadan cevap veremeyebiliyorum okumayı bıraktığım dönemde.

TÖ12 de kitap okuma alışkanlığı konusundaki düşüncelerini “Bazen çok zaman ayırıyorum, bazen hiç ayıramıyorum. Mesela tatiller benim için güzel.” O zaman çok okuyorsunuz? “Aynen ama gerçekten haftalık ders saatinin çok fazla olduğu zamanlar atıyorum mesela kursunuz var falan kendinize çok fazla eğitim alanında vakit ayırdığımız zaman tabii ki de yorulduğumda çok fazla vakit ayıramıyorum, otomatik olarak.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde TÖ14 de kitap okumaya ayırdığı sürenin “iş yoğunluğuna” göre değiştiğini bildirmiştir. Kitap okumaya ayırdığı zaman hakkında net bir söylemde bulunmayan TÖ17, kitap okumaya ayırdığı zaman üzerine şöyle açıklamada bulunmuştur: “Şunu şu kadar böyle bir zaman tutmadım, açık söyleyeyim. Ben çok iyi bir okuyucu da değilim. Kimseyi kandırmaya da gerek yok ama yani elimden geldiğince okumaya çalışıyorum.” TÖ18, kitap okumaya çok fazla zaman ayırdığını ancak “sıklığının” değiştiğini dile getirmiştir. Okudukları kitapları “ikinci kez hatta üçüncü kez” de okuduğundan bahseden katılımcı, okuduğu kitapları paylaşmayı sevdiğini ancak rağbet görmediğini şu sözlerle açıklamıştır: “Sonra bu okuduğum kitapları insanlarla mesela beğendiğim, beğenmediğim yönlerini yorum yaparım. Hani bunu arkadaşlar ya da beni takip eden kişilerin bundan faydalanması için Instagram’dan paylaşırım ama çok ilginin olduğunu düşünmüyorum, bir yemek programı kadar, açıkçası.” TÖ23 ise “günlük mutlaka” okuduğunu vurgulamıştır. Fakat katılımcı net bir süre vermemiştir. TÖ26, kendisini “her gün okuyan” bir insan olarak görmektedir. Bununla birlikte katılımcının net bir süre ayırmadığı şu sözlerinden anlaşılabılır:

Her gün okurum bazen özellikle hafta sonuna işte ertesi gün okul yoksa saatlerce okurum. Yani bir iki saat, üç saat olduğu olur. Hatta işte evliyim benim iki çocuğum var. Çocuklar uyuduktan sonra ben işte mesela gece geç

vakitlere kadar ikiye, üçe bazen sabah ezanına kadar okuduğum oluyor saran bir kitap olursa yani bazen de işte bir saat ne bileyim her gün ama okumaya çalışırım. Her gün diyebiliriz.

Sürekli bir okuma eylemi içinde olduğunu vurgulayan TÖ29'un amacı, “öğrencilere daha nasıl faydalı olabiliriz” düşüncesidir. TÖ29'a göre bu amaca ulaşmak için “sürekli bir güncel çocuk edebiyatını takip etmek zorundayız.” Katılımcının bu düşünceleri dışında, bütün öğretmenlerin kitap okuması gerektiği hakkındaki şu sözleri, oldukça dikkat çekicidir:

Burada en önemli şey şu: Öğretmenler, Türkçe öğretmenleri ne okumalı? Sorusu çok önemli. Türkçe öğretmenleri alanlarıyla ilgili bir kitap mı okumalı? Ya da çocuklara önerebileceği bir kitap mı okumalı? Genelde bizde şöyle yanlış bir algı var: Ben çocuk kitapları okumam şeklinde ama bizim hitap ettiğimiz kesim ve yaş grubu belli. Türk bütün Türkçe öğretmenlerinin ben hatta bütün ortaokul kademesine giren öğretmenlerin bu yaşlardaki çocukların okuyabilecekleri kitapları onların da okumasını tavsiye ediyorum. Çünkü çocuğun ne yaşadığını ne hissettiğini en iyi kitaplardan görebiliriz, diye düşünüyorum.

Sonra, kitap okumaya günde “yarım saat” ayırdığını bildiren TÖ16'nın görüşleri, TÖ29 ile benzerlik göstermektedir. Katılımcı, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması ve kendisini örnek alması için okulda şöyle bir uygulama yaptığını söylemiştir:

Bir öğretmenin okuduğu kitapları yanında götürmesi, derse götürmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrenciler o kitaplara dikkat ediyorlar. Hocam şu kitabı okuyormuş, diyor. Dersim arka arkaya ise o kitabı büyük bir ihtimalle sınıfta bırakıyorum, çocuklar karıştırırsınlar diye. Beğendiğim, onların seviyelerine uygun olan kitapları sınıfta bırakıyorum. Diyorum ki bu kitap bir hafta boyunca burada dursun. Mesela geçen Arif Nihat Asya'yı işledik. Arif Nihat Asya'yı anlatan çok güzel bir kitap vardı, elimde. Bir hafta veya iki hafta öğretmen masasının üstünde durdu. Dedim ki teneffüslerde bölüm bölüm açın, okuyun. Ne kadar okuyabilerseniz ne öğrenebilirsiniz diye o tarz kitap bıraktığım sınıfta bıraktığım da oluyor.

TÖ25, son yıllarda edebî kitaplar okumadığını ancak akademik kaynaklara günde “yarım saat” zaman ayırdığını söylemiştir. TÖ31, günlük “sağlam bir yarım saatim en az kitap okuma saati veyahut da dijital ortamda PDF kitap okuma saatim

oluyor.” şeklinde soruya yanıt vermiştir. TÖ24, kitap okumaya ayırdığı zamanın “dönem dönem farklılıklardaki ihtiyaçlara” göre değiştiğini ve son zamanlarda en fazla bir saat kitap okuduğunu dile getirmiştir. Benzer biçimde TÖ5 şunları söylemiştir: “...mesela son zamanlarda fazla vakit ayıramıyorum ama ortalamaya vurduğumuzda işte günlük bir yarım saat o civar.” TÖ28’e göre kitap okumaya “özel bir zaman ayrılması” gerektiğinin altını çizmiştir. Katılımcı, “günlük minimum bir saat” kitap okuduğunu da söylemiştir.

Daha sonra katılımcılardan beşinin günlük değil de haftalık kitap okudukları görülmektedir. Haftada beş saat kitap okumaya zaman ayırabildiğini ifade eden TÖ1’e göre bu durumun nedeni “okul yaşamının getirdiği yorgunluk”tur. TÖ9 da “haftalık ortalama beş saat” kitap okuduğunu bildirmiştir. Hangi koşulda olursa olsun her gün kitap okuduklarını ifade eden katılımcıların düşünceleri şöyle açıklanabilir: Örneğin her gün kitap okuyan üstelik kitap okumayı temel ihtiyaçlarla özdeşleştiren TÖ2, kitap okumaya ayırdığı süre ile ilgili şu yorumu yapmıştır: “Kitap okumak için zaman ayrılmaz. Bir kere bunu baştan konuşalım. Kitap; su, ekmek gibi bir doğal ihtiyaç. Kitap okumadığım zaman kendimi o günü boş geçirmiş hissedirim. Yani başka en önemli iş mutlaka o gün mutlaka kitap okunmalıdır.” Yukarıdaki yanıtı benzer olarak her gün kitap okuduğunu vurgulayan TÖ20, kitap okumaya ayırdığı zamanı şöyle açıklamıştır:

Kitap okumaya her gün zaman ayırıyorum, dediğim gibi. Yani 4000 sayfalık okumayı 5000 sayfalık okumayı iki, üç günde yaparım. Hızlı okuma tekniği. Öyle bir sıkıntım var, kitap yetiştiremiyorum. Alırım kitabı eğer çok çok ilgimi çekiyorsa zaten sabaha kadar okurum. 21.00’de başlarım, kitap biter, bakarım ki sabah olmuş.

Son olarak yukarıda andıklarımızın dışında Tablo 19’da görüldüğü gibi, son zamanlarda kitap okumayan katılımcı sayısı, dördttür. Son birkaç yıldır yalnızca kitap okuma hususunda değil, her konuda “doğru düzgün bir alışkanlık” oturtamadığını vurgulayan TÖ7, önceleri “Mutlaka haftada sağlam bir kitap biterdi.” demiştir. Sosyal medyayı sürekli kullandığını bunun sonucunda kitap okumaya zaman ayıramadığını söyleyen TÖ13, bu durumu şöyle açıklamıştır: “...şu an diyecek olsanız artık çok fazla bir şey okumuyoruz bizim de elimizde bir telefon, Instagram, Facebook yani hayatımız ona dönüyor ama oradan ne yapıyorum oradan işte yine bir şey yapamıyorum.” TÖ19, “iş yoğunluğundan” dolayı kitap okumaya zaman ayıramadığını belirtmiştir. TÖ32, önceleri haftada bir kitap bitirirken “son zamanlarda hiç elime alamıyorum” demiştir.

On altı katılımcı, günlük veya haftalık kitap okuduklarını bildirmiştir. Bununla birlikte on iki katılımcı, okumaya ayırdıkları zamanın değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Dört katılımcı da son zamanlarda kitap okumadıklarını söylemiştir. Tabloya bakılırsa çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin yarısının kitap okuma alışkanlığı oluşturamadıkları söylenebilir. Öğrencilerin kendilerine örnek aldıkları öğretmenlerin kitap okuma eylemine ciddi manada önem göstermeleri gerekmektedir. Çünkü bir öğretmen öğrencisine kitap okumayı salık verip kendisi okumazsa bu söylemin hiçbir karşılığı olmayacağı açıktır. Bilindiği üzere özellikle kitap okuma konusunda öğrenciler Türkçe öğretmenlerini örnek almaktadırlar. Bu yüzden öğretmenlerin öncelikle kendileri okuma alışkanlığı oluşturmalıdır. Kitap okumayan kişi, konuşma ve yazma esnasında sorun yaşar. Söz varlığı ögesi bulmakta zorlanır. Eğitim öğretim yaşamı içinde düşünürsek eğer bir öğretmen kitap okumazsa söz dağarcığı günden güne zayıflar. Ders anlatımında aksaklıklar oluşur. Sürekli asalak sesler (aaaaaa, eeeeeeeeeeee, ıııııııı, iiiiii...) çıkarır. Bu durum öğrencilerin gözünden kaçmaz. O yüzden öğrencilerin rol model aldığı öğretmenlerin söz dünyaları çok geniş olmalıdır. Bu bağlamda öz eleştiride bulunan bir öğretmenin şu sözleri söylediklerimizi somutlaştırmaktadır: "...hiç kitap okumadan geçirdiğimiz zamanlar da oluyor. Zaten o zaman sıkıntısını çok çekiyorum. Derste ben bile zorlanıyorum. Yani cümle kurarken kendimi ifade ederken bir arada teklemeler. Hangi kelimeyi seçeyim sıkıntısı okumadığım zamanlarda kendimde de görüyorum."

Kitap okuma için zaman ayrılmaz. Çünkü okumak, bir temel ihtiyaçtır. Nasıl ki yeme, içme insanın fiziksel gereksinimi ise okumak da ruhun, zihnin gıdasıdır, gereksinimidir. Öyle ki TÖ2'nin şu sözleri bu noktada oldukça dikkate değerdir: "Kitap okumak için zaman ayrılmaz. Bir kere bunu baştan konuşalım. Kitap; su, ekmek gibi bir doğal ihtiyaç. Kitap okumadığım zaman kendimi o günü boş geçirmiş hissederim. Yani başka en önemli iş mutlaka o gün mutlaka kitap okunmalıdır."

Sosyal medyanın, yanlış kullanılan ve anlaşılan dijital çağın yalnızca öğrencileri değil öğretmenleri de derinden etkilediği söylenebilir. Örneğin öğretmenin açık yüreklilikle söylediği şu sözler, gelinen noktayı özetlemektedir: "...şu an diyecek olsanız artık çok fazla bir şey okumuyoruz bizim de elimizde bir telefon, Instagram, Facebook yani hayatımız ona dönüyor ama oradan ne yapıyorum oradan işte yine bir şey yapamıyorum." Ne var ki kitap okuma alışkanlığını oturtamadığını ifade eden öğretmenler de kendilerinde buldukları eksikliğin farkındadırlar. Bu öğretmenlerin

niçin okuma alışkanlığı oturtamadıklarının sebepleri verdikleri yanıtlardan hareketle şöyle sıralanabilir:

- İş/Okul hayatının getirdiği yorgunluk,
- Sosyal medya,
- Vakit bulunamama durumu.

4.14. On dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın on dördüncü alt problemi “Katılımcıların takip ettikleri dergiler var mıdır?” şeklindedir. Bu doğrultuda on dördüncü alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 20’deki gibidir.

Tablo 20

Katılımcıların “Takip Ettiğiniz Dergiler Nelerdir” Sorusuna İlişkin Bulgular

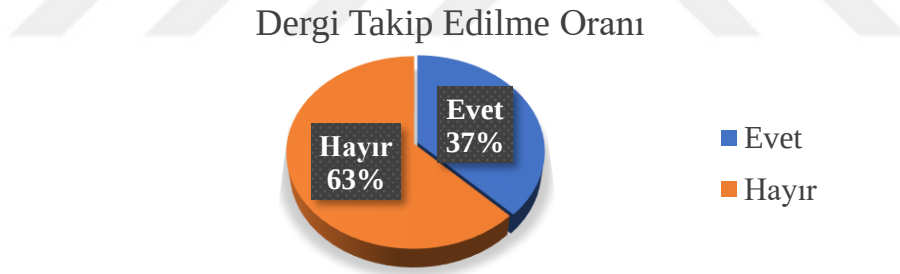
Dergi Takip Edilme Durumu		
Kod	Katılımcılar	Sıklık
Evet	TÖ2, TÖ4, TÖ13, TÖ14, TÖ15, TÖ16,	12
	TÖ20, TÖ23, TÖ24, TÖ27, TÖ29, TÖ31	
Hayır	TÖ1, TÖ3, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ21, TÖ22, TÖ25, TÖ26, TÖ28, TÖ30, TÖ32	20

Tablo 20’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğu, dergi takibi yapmadıklarını ifade etmiştir. Yirmi katılımcı, dergi takibi yapmamaktadır. On iki katılımcı ise dergi takibi yapmaktadır.

Dergi takibi yapmadığını belirten TÖ1, dergilere “ilgili” olmadığını söylemiştir. TÖ3’e göre ise İnternet’in yaygınlaşmasıyla birlikte “gazete ve dergiler demode oldu.” TÖ5 ise “eskiden” dergi takibi yaptığını ancak “şu aralar” dergi takip etmediğini ifade etmiştir. Maddî sorunlardan ötürü “dergi takibini bıraktığını” bıraktığını dile getiren TÖ7, önceleri Türk Dili Dergi’sini takip ettiğini ve o derginin “efsane” olduğunu vurgulamıştır. Dergi takip etmediğini söyleyen TÖ8, bu konu hakkındaki düşüncelerini “Dergi alışkanlığım niyeyse yoktur, benim. Köyde görev yaparken öğrencilerim takip etsinler diye onlara alırdım. National Kids ondan sonra Bilim Çocuk falan onlarla beraber takılırdık. Bir dergi alışkanlığım yok ama

maalesef.” şeklinde beyan etmiştir. Dergileri sevmediğini vurgulayan TÖ9, bu hususta düşünceleri şöyle açıklamıştır: “Çok dergi sevdiğim söylenemez hocam ya ben çok fazla kitap yani kitap taraftarıyım. Dergiler biraz bana şey geliyor, fikir dayatıyor gibi geliyor. Çok hoşuma gitmiyor. En azından kitapta özgürsün yani.” TÖ12, önceden “bilim dergileri” takip ettiğini fakat şu sıralar dergi takibini bıraktığını ifade etmiştir. Tıpkı TÖ7 gibi “önceleri Türk Dil Dergi’sini” takip ettiğini söylen TÖ18, artık dergi takibi yapmadığını belirtmiştir. TÖ19 ise önceleri “Dergâh, Babil, Leman ve Penguen” dergilerini takip ettiğini çünkü bir aralar “karikatürlere kafayı taktığını” söylemiştir. Ancak katılımcı, “son zamanlarda takip ettiğim dergi yok, maalesef” demiştir. Benzer şekilde TÖ25, önceleri “Hece ve Varlık” dergisini takip ettiğini ancak “şu an için” dergi takip etmediğini bildirmiştir. TÖ26 ise “dergi değil de kitap” okuduğunu ifade etmiştir. TÖ28, mesleğinin ilk yıllarında “Türk Dili Edebiyatı, Türk Dili Kurumu Dergi’sini” takip ettiğini ancak “çeşitli sebeplerden” dergi takibini bıraktığını bildirmiştir. Katılımcı “sürelî yayınlardan” ziyade istediği kitapları okumayı tercih ettiğini eklemiştir.

Şekil 8



Yukarıdaki tabloda ve şekilde öğretmenlerin dergi takip etme durumları görülmektedir. Görüldüğü üzere çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dergi takip etmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin niçin dergi takip etmediklerini onların ifadelerinden hareketle şöyle örneklendirebiliriz:

- Dergilere ilgisizlik ve dergileri sevmemek,
- Gazete ve dergilerin demode olması,
- Maddî koşullar,
- Sürelî yayınları takip etmeme isteği.

4.15. On beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın on beşinci alt problemi “Dergi takip eden katılımcılar hangi dergileri takip etmektedirler?” şeklindedir. Bu doğrultuda on beşinci alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 21’deki gibidir.

Tablo 21

Dergi Takip Ettiğini Bildiren Katılımcıların Takip Ettikleri Dergilerin Dağılımı

Dergi Adları		
Kodlar	Katılımcılar	Sıklık
Bilim Çocuk	TÖ2, TÖ14, TÖ20, TÖ27	4
Meraklı Minik	TÖ2	1
Genç Bilim	TÖ2	1
Bilge Çocuk	TÖ2	2
Türk Dili	TÖ2, TÖ13, TÖ15	3
Dergilik	TÖ4	1
Kafka Okur	TÖ14, TÖ16	2
Bilim Teknik	TÖ15, TÖ24	2
Atlas Tarih	TÖ15	1
Atlas	TÖ20	1
Çıngı	TÖ16	1
OT	TÖ16	1
Bütün Dünya	TÖ20	1
Kafa	TÖ20	1
Osmanlıca	TÖ23	1
İrfan Mektebi	TÖ23	1
Popular Science	TÖ24	1
Bilig	TÖ29	1
Turkish Studies	TÖ29	1
Rumeli	TÖ29	1
Bercesta	TÖ29	1
Meraklı Çocuk	TÖ27	1
Türk Edebiyatı	TÖ31	1

Tablo 21’de görüldüğü gibi katılımcıların on ikisi, dergi veya dergileri takip ederken yirmi kişi, herhangi bir dergi takip etmemektedir. En çok takip edilen dergi Bilim Çocuk dergisidir. Bilim Çocuk’ tan sonra en çok takip edilen dergi ise Türk Dili dergisidir. Kafka Okur ve Bilim Teknik dergileri de en çok takip edilen dergiler arasındadır. Birden çok dergi takip eden katılımcıların sayısı yedidir. (TÖ2, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ20, TÖ 24, TÖ29) En fazla dergi takip eden katılımcılar ise dört ayrı dergiyi takip etmektedir. (TÖ20 ve TÖ29) Öğretmenlerden dördü, dergileri basılı olarak almak yerine PDF/İnternet üzerinden takip ettiklerini belirttiler. Bu konuda katılımcıların görüşü, şöyledir: “...Dergilik” var, ona üye oluyorum, oradan okuyorum oradan ama şey olarak yok yani elime somut olarak almıyorum. Ama “Dergilik” diyorum ya dijitalde biz de uyum sağladık herhâlde ki şu an sizinle konuşurken daha çok fark ettim, dijitalden okuyoruz.” (TÖ4) İnternet ortamından dergi takip etmenin yararına değinen öğretmen bu hususta şunları dile getirmiştir: “...Ama bunları tekrar söylüyorum basılı olarak almıyorum İnternet ortamında hani kendi sayfalarından takip etmeye çalışıyorum çünkü geçmiş sayıların hemen o ayki sayıyı yayınlamasalar bile geçmiş sayıları yayınlıyorlar.” (TÖ15) Telefonlar günümüzde yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Telefon kullanımının olumlu bir yönüne işaret eden öğretmen, dijital dergileri neden tercih ettiğini şu sözlerle açıklamıştır: “...Dijital dergiler şu an daha çok tercih edilebilir durumda. Çünkü cep telefonu sürekli elimizde, cebimizde, kitabımızda yanımızda taşıyor gibi dergi yanınızda taşıyor gibi dijital ortamdan yayınları okuyabiliyorum.” (TÖ31) Dergi okumanın, takip etmenin oldukça yararlı olduğunu dile getiren öğretmen; dergi okumanın kendisini birçok açıdan nasıl geliştirdiği hakkında şunları söylemiştir: “...Çünkü bunlar da işte öğrencilerle günlük hayatla ilgili mevzuları konuşurken dergilerin oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Hem bize ders anlamında tecrübe katıyor hem de tabii kişisel gelişim anlamında çok etkili olduklarını düşünüyorum. Genel kültürümüzü geliştiriyor.” (TÖ15) Dergilerden yalnızca kendisinin değil öğrencilerinin de yararlanmasını ve okumasını isteyen öğretmen, sınıf içinde yaptığı uygulamayı şöyle açıklamıştır: “...Hatta o dergileri de sınıfta bıraktığım oluyor. İçinden çıkan afişleri sınıf panolarına astığım oluyor. Çünkü böyle bazen şiir veya da işte yazarın veya şairin güzel resimleri oluyor. Onları da sınıf panolarında asıp işte sergiliyoruz, renklendiriyoruz.” (TÖ16) Dergilerin, çocukların merak duygularını harekete geçirdiğini, çocukların ufkunu açtığını söyleyen öğretmen; çocuklarına kazandırdığı dergi okuma alışkanlığı hakkında şunlardan bahsetmiştir:

İşte bu son dönem bilim dergileri var. Bu nasıl yapılmış? Bu nasıl icat edilmiş, o tür bir şeyler de giriyor. Dört, beş tane her ay kesin hani gelen dergimiz var, arada da buldukça aldığım dergilerim oluyor ama çocuklar çok seviyor dergileri. Oradan da çok çok yararlandıklarının farkındayım. Özellikle ufaklık çok seviyor, dergi okumayı. Bakarım hemen fırsat bulduğu zaman çantasına falan sokuşturur ki okulda bir zaman bulursam ben şurada bir şey var, onu okuyacağım diye. Dergi okumayı çok seviyorlar, ben de severim. (TÖ20)

Okuduğu dergilerin kendisini çeşitli yönlerden donattığını vurgulayan öğretmen, dergi okuma konusunda meslektaşlarına şöyle tavsiyede bulunmaktadır: “...İlim ve kültür dergisi. İçerisinde her türlü aile, aile hayatından tut beslenme gıdaya kadar dinî meselelere kadar, ilmî meselelere kadar geniş bir dairede güzel bir dergi tavsiye ederim.” (TÖ23) Son zamanlarda çocuk dergileri takip ettiğini ifade eden bir katılımcı, bu durumun nedenini şu şekilde açıklamıştır: “Önce Hece dergisini alıyordum ama son zamanlarda açıkçası kendi çocuklarım da var ilkokulda onlara yönelik dergileri takip ediyorum. Bilim Çocuk tarzı, Meraklı Çocuk. Öğrencilerime faydalı oluyorum, çocuk dergileri takip ettiğim zaman onlarla oradan bir şeyler paylaşabiliyorum.” (TÖ26)

Birden çok dergi takip ettiğini (Bilim Çocuk, Meraklı Minik, Genç Bilim, Bilge Çocuk, Türk Dili.) belirten TÖ2, çocuklarına çok fazla dergi aldığını vurgulamıştır. Bu dergilerin “mutlaka” abonesi olduğunu eklemiştir. Katılımcı kendisi için “Türk Dili” dergisini takip ettiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde TÖ29 da kendisi için “Bilig, Turkish Studies, Rumeli, Türk Edebiyatı, Berceste” dergilerini takip ettiğini ifade etmiştir. Katılımcı, çocukları için de “Bilim Çocuk, Bilim Teknik” dergilerine abone olduklarını söylemiştir. TÖ23 ise “İrfan Mektebi ve Osmanlıca” dergilerine abone olduğunu, dergilerin aylık düzenli bir şekilde geldiğini ifade etmiştir. Katılımcı ayrıca bu dergileri çok beğendiğini ve niçin okunması gerektiğini “İlim ve kültür dergisi. İçerisinde her türlü aile, aile hayatından tut beslenme gıdaya kadar dinî meselelere kadar, ilmî meselelere kadar geniş bir dairede güzel bir dergi tavsiye ederim.” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 21’de görüldüğü gibi on iki katılımcı dergi takibi yapmaktadırlar. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin takip ettikleri dergilere bakarsak kültür-sanat-dil-edebiyat türü ağırlığı oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin Türkçe ve edebiyat bölümlerinden mezun oldukları göz önünde bulundurulursa ortaya çıkan sonuç oldukça doğaldır. Ayrıca çocuklara yönelik dergiler de büyük oranda takip

edilmektedir. Öğrencilere faydalı olma ve çocukların dünyasını anlama açısından önemli görmektedirler.

Diğer sorularda olduğu gibi burada da karşımıza İnternet ve akıllı aygıtlar çıkmaktadır. Çünkü akıllı aygıtlar, teknolojik ürünler yaşamımızın büyük bir bölümünde çok önemli bir yer kaplamaktadır. Bunun bilincinde olmak ve dijital çağın getirdiği olanaklardan olumlu anlamda yararlanmak son derece önemlidir. Örneğin bu çalışmada kimi öğretmenlerin teknolojinin imkânlarından olumlu yönde faydalandıkları verdikleri yanıtlardan anlaşılmaktadır. Bilginin katlanarak arttığı bu dönemlerde teknolojiyi yararlı biçimde kullanma farkındalıklarına eriştikleri görülmektedir. İnternet ve telefon üzerinden dergi takip etmenin yararlarını, öğretmenlerin ifadelerinden hareketle şu şekilde açıklayabiliriz:

- Dijitale olumlu açıdan uyum sağlama isteği,
- Geçmiş sayılara kolayca ulaşabilme,
- Her zaman ve her yerde okuma olanağı sağlama.

4.16. On altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın on altıncı alt problemi “Katılımcıların kütüphane üyelikleri var mıdır?” şeklindedir. Bu doğrultuda on altıncı alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 22’deki gibidir.

Tablo 22

Katılımcıların “Kütüphane Üyeliğiniz Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Yanıtları

Kütüphane Üyeliği		
Kodlar	Katılımcılar	Sıklık
Var	TÖ2, TÖ3, TÖ9, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ22, TÖ23, TÖ26, TÖ27, TÖ28	17
Yok	TÖ1, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ10, TÖ20, TÖ21, TÖ24, TÖ25, TÖ29, TÖ30, TÖ31, TÖ32	15

Tablo 22’den anlaşılaacağı üzere katılımcıların kütüphane üyeliği bulunma durumları, neredeyse eşittir. Bununla birlikte kütüphane üyeliği olan katılımcı sayısı daha fazladır. On yedi katılımcı kütüphane üyelikleri olduğunu bildirirken on beş katılımcı, kütüphane üyelikleri olmadıklarını söylemiştir.

Örneğin TÖ1, “lise zamanlarında” kütüphane üyeliği olduğunu ancak şu anda herhangi bir kütüphaneye üye olmadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde TÖ5 de kütüphaneye “eskiden üye” olduğunu fakat şimdi bir üyeliği bulunmadığını söylemiştir. Kütüphane üyeliği bulunmayan kimi (TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ20, TÖ21, TÖ24) öğretmenler, evlerinde kendi kütüphanelerini oluşturduklarını söylediler. Öğretmenler bu konuda görüşlerini şöyle dile getirdiler:

TÖ6: “Kütüphane üyeliğim de yok ama evimde kendi kütüphanemi oluşturuyorum.”

TÖ7: “Kütüphane üyeliğim yok. Evim kütüphane zaten.”

TÖ8: “Kütüphane üyeliğim de yok. Ben kendi kitaplığımı oluşturmayı seviyorum. Evinizde küçük bir kütüphane gibi? Yani küçükten çıkıyor artık yavaş yavaş yıllardır ondan sonra okuduğumuzdan. Kendi kütüphanem var.”

Yalnızca kendine ait değil ayrıca iki çocuğu içinde evinde kütüphane oluşturduklarını söyleyen katılımcı, bu durumu şöyle izah etmiştir:

...Ama şöyle bir durum var mesela benim evimde en güzel odada masa yok, yemek masası yok, sandalye yok, büfe yok. Orada benim kocaman bir kütüphane var. Benim böyle bir hayalim vardı. Çok şaşıyorlar, oturacak yer yok. Çünkü orayı bir oturma koltuğu koymuşum, bir duvar dolusu kütüphane yapmışız. Ama çocuklarımdan odasında kendi kitaplıkları var. İki evladım var, ikisinin odasında da kendilerine ait ayrı ayrı kütüphaneleri var. (TÖ20)

TÖ21: “Yok. Çünkü evimde kütüphanem var.”

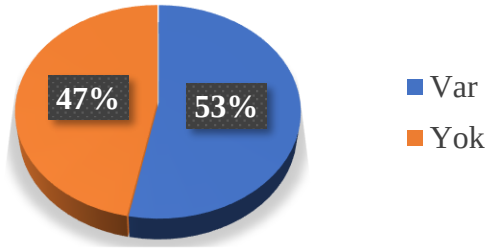
Katılımcılardan biri; kütüphaneye gitmenin, oranın havasını solumanın ayrı bir etkisi olduğunu vurgulamakla birlikte neden kütüphaneye gitmediğini şöyle açıklamıştır: TÖ24: “... E tabii ki bir kütüphaneye gidip orayı gezmek, oranın alışkanlığı, oranın havası bambaşkadır. O ayrı bir şeydir ama kütüphane üyeliğimiz şu an itibariyle yok. Kütüphaneye gitmek, o ortamı görmek ayrıdır ama benim zaten kendi evimde yarattığım kütüphanem var. O zaman her gün gidiyorsunuz. Zaten kütüphanemi göstersem sen dersin ki hocam senin gitmene gerek yok kütüphaneye, senin gitmene gerek yok.”

Şekil 9

Kütüphane üyeliği dağılımı

Şekil 9'un devamı

Kütüphane Üyeliği



Şekil 9'a ve Tablo 22'ye bakıldığında görülmektedir ki çalışma grubundaki öğretmenlerin kütüphaneye üyeliklerinin olma durumu neredeyse eşittir. Kütüphane üyeliği bulunmayan katılımcılardan altısı evlerinde kendilerine ait kütüphane oluşturduklarını bundan dolayı kütüphane üyeliklerinin olmadıklarını bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerin evlerinde kütüphane oluşturmaları oldukça değerlidir. Çünkü okuma araç gereçleriyle yakın ilişki kurulduğu takdirde okuma eylemine yönelim doğal olarak artmaktadır. Dolayısıyla okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı oluşmaktadır. Bu katılımcılar aynı zamanda çevresindeki kişilere de öğrencilerine de olumlu bir örnek olmaktadır. Bir anlamda onları okumaya teşvik etmektedirler. Bu katılımcılardan biri ise kütüphaneye gitmenin, oranın havasını solumanın çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Kütüphaneye giden katılımcılara ilişkin detaylar, Tablo 23'ün alt kısmında sunulmuştur.

4.17. On yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın on yedinci alt problemi “Kütüphane üyeliği bulunan katılımcılar ne sıklıkla kütüphaneye gitmektedirler?” şeklindedir. Bu doğrultuda on yedinci alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 23'teki gibidir.

Tablo 23

Katılımcıların “Ne Sıklıkla Kütüphaneye Gitmektedirsiniz?” Sorusuna İlişkin Yanıtları

Kütüphaneye Gidilme Sıklığı		
Kodlar	Katılımcılar	Sıklık
Hafta içi her gün	TÖ16	1

Tablo 23'ün devamı

Haftada bir	TÖ18	1
Ayda bir veya iki	TÖ3, TÖ14, TÖ19, TÖ22	4
Hiçbir zaman	TÖ2, TÖ9, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ15, TÖ17, TÖ23, TÖ26, TÖ27, TÖ28	11

Tablo 23'te kütüphane üyeliği bulunan katılımcı sayısının on yedi, kütüphane üyeliği bulunmayan katılımcısı sayısının on beş olduğunu belirtmiştik. Tablo 23'e bakıldığında ise katılımcıların büyük çoğunluğu, kütüphane üyesi olmalarına karşın kütüphaneyi kullanmadıklarını ifade etmiştir. Ayda bir veya iki kez kütüphaneye uğradığını belirten katılımcı sayısı, dördüttür. Bir katılımcı haftada bir kez kütüphaneye gittiğini söylerken diğer katılımcı ise hafta içi her gün kütüphaneye gittiğini bildirmiştir.

Salgın süreci birçok olumsuzluğu beraberinde getirmiştir. Kütüphane üyeliği bulunan ancak kütüphaneyi etkin bir biçimde kullanmayan kimi katılımcılar, bu durumun sebebi olarak Covid-19 salgınına işaret etmiştir. (TÖ12, TÖ13, TÖ15, TÖ27). Örneğin TÖ12 ve TÖ13'e göre "pandemi her şeyi aksatmıştır." Kütüphane üyeliği bulunan ancak kütüphaneye gitmeyen katılımcı, bunun nedenini İnternet üzerinden kitaplara kolaylıkla erişebilmesine bağlamıştır.

Bir de işte artık şey oldu ya Abbas hocam kitaplara E-ortamdan ulaşabilir olduk ya İnternet ortamında. O biraz daha böyle bizi sanki beni en azından oraya meyil ettirdi. Birçok kitaba Turcademy' den ulaşabiliyoruz. Kitaba oradan ulaşabilince artık kütüphaneye gitmek biraz uzak bir kavram kaldı. Benim için en azından şahsî olarak öyle. (TÖ15)

Benzer şekilde kütüphane üyeliği bulunmasına rağmen kütüphaneye gitmeyen TÖ9, "İnternet üzerinden" her kitaba ulaşabildiği için kütüphaneye gitmeyi bıraktığını ve üyeliği olmadığını dile getirmiştir. TÖ11 ise "vakti olmadığı" için kütüphaneye gitmemektedir. TÖ28, evinde kendi kütüphanesini oluşturduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı katılımcı, "kütüphaneye gitme ihtiyacı hissetmediğini" ifade etmiştir.

Diğer taraftan hem kütüphane üyeliği bulunan hem de kütüphaneyi etkin şekilde kullandığını vurgulayan TÖ16, "ciddî çabalar göstererek kendi görev aldığı okulda kütüphane oluşturduklarını" ifade etmiştir. Kütüphanenin açılmasında "Millî

Eğitim Bakanlığının ve Kocasinan Belediyesinin desteklerini” gördüklerini vurgulamıştır. Bu kütüphanenin sorumlusu olduğunu ve her gün en az bir saat orada olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı bunun yanı sıra, öğrencilerini kütüphanelere götürüp orada ders işlemek istediğini de söylemiştir. TÖ18, kütüphaneleri etkin kullandığını ve “haftada bir mutlaka” gittiğini dile getirmiştir. TÖ14, Kayseri Büyükşehir Belediyesinin kütüphanesine üye olduğunu ve “ulaşamadığı, bulamadığı” kitapları almak için ayda bir gittiğini söylemiştir. TÖ19 ise “ayda bir veya on beş günde bir” kütüphaneye uğradığını ifade etmiştir. Halk Kütüphanesine üye olduğunu söyleyen TÖ22, “ayda iki üç defa” kütüphaneye gittiğini dile getirmiştir.

Tablo 23’te kütüphane üyeliği bulunan katılımcı sayısının üyeliği bulunmayan katılımcı sayısından çok az da olsa fazla olduğunu gördük. Ancak kütüphane üyeliği bulunan on yedi öğretmen arasından on biri, kütüphaneye gitmediklerini beyan etmişlerdir. Salgının olumsuz etkisi, her yerde olduğu gibi kütüphanelerde de kendini göstermiştir. Nitekim bu süreçte kütüphanelerin büyük ölçüde kapalı oluşu insanların kütüphaneye gitmelerini ya aksatmış ya da tamamen bitirmiştir. Ayrıca iki öğretmen elektronik ortamdan kitaplara rahatlıkla ulaştıklarını, her kitabı İnternet üzerinden kolaylıkla bulabildiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu öğretmenler, kütüphane üyelikleri olmalarına rağmen kütüphaneye gitmemektedirler. İnternet’in, akıllı cihazların bu olumlu yönlerini kullanmak çok değerlidir.

Evde kendimize özgü kütüphanemiz olsa da İnternet’ten kitaplara kolaylıklara erişebilsek de bunlar hiçbir şekilde bir kütüphanenin yerini tutamaz. Kütüphaneler; insanın binbir çeşit kitapların havasını soluduğu, kitaplara dokunduğu eşsiz ve zengin bir hazinedir. Kütüphaneler yalnızca okuma alışkanlığının kazanıldığı yerlerden biri değildir. Aynı zamanda insanların bir arada bulunup sosyalleştiği, bilimsel araştırmalar için orijinal kaynaklar bulduğu, üretme yetilerinin harekete geçtiği, kendini geliştirdiği, kültürel açıdan donandığı sözün özü kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı okulların veya okul dışı ortamların temel yapı taşlarından biridir. Bu noktada öğretmenlerin kütüphaneleri etkin ve verimli bir biçimde kullanmaları dahası öğrencileri, velileri kütüphaneye gitme konusunda teşvik etmeleri oldukça önemlidir.

4.18. On sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin kapsamlı bir biçimde araştırıldığı bu çalışmanın on sekizinci alt problemi “Katılımcılar bütçelerinin sınırları dahilinde ayda kaç kitap almaktadırlar?” şeklindedir. Bu doğrultuda on sekizinci alt

probleme ilişkin bulgular, katılımcıların söz varlığı olgusuna yönelik görüş ve düşünceleri Tablo 24'teki gibidir.

Tablo 24

Katılımcıların “Bütçenizin Sınırları İçerisinde Ayda Kaç Kitap Alıyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Yanıtları

Ayda Alınan Kitap Sayısı		
Kodlar	Katılımcılar	Sıklık
1-2	TÖ2, TÖ4, TÖ9, TÖ14, TÖ15, TÖ18, TÖ23, TÖ26, TÖ27, TÖ30, TÖ31, TÖ32	13
3-4	TÖ1, TÖ6, TÖ8, TÖ12, TÖ19, TÖ28	6
5-6	TÖ5, TÖ7, TÖ10, TÖ17	4
9-10	TÖ16	1
60	TÖ20	1

Tablo 24'te görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu, ayda bir veya iki kitap aldıklarını ifade etmiştir. Ayda üç veya dört kitap aldığını söyleyen katılımcı sayısı altıdır. Ya beş ya da altı kitap aldığını belirten katılımcı sayısı dörttür. Bir katılımcı, ayda dokuz veya on kitap alabildiğini söylemiştir. Bütçesinin büyük bölümünü kitaplara ayırdığını vurgulayan TÖ20'nin, ayda almış olduğu kitap sayısı altıdır. Katılımcılardan üçü (TÖ3, TÖ11 ve TÖ13), kendilerine değil, çocukları için kitap almaktadırlar. Kitap satın almayan katılımcı sayısı ise birdir. (TÖ25) Bir katılımcı, bütçesini aşacak düzeyde kitap satın aldığını ifade etmiştir. (TÖ24) İki katılımcı, tam sayı vermenin doğru olmadığını düşünerek net bir sayı vermemiştir. (TÖ21 ve TÖ29)

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar şu şekilde aktarılabilir: Örneğin, bütçesinin sınırları dahilinde “okuyacak kitabı kalmazsa” ayda üç kitap aldığını söyleyen TÖ1, “kitap alıp yığmayı çok sevmem” diyerek ihtiyacına göre kitap aldığını vurgulamıştır. Katılımcı ayrıca “güncel” kitapları ve yazarları daha çok sevdiğini ve takip ettiğini açıklamıştır. “Günün dilini görmemiz lazım.” diyen katılımcı, bundan dolayı günceli takip ettiğini belirtmiştir. TÖ2 ise “ayda en az iki kitap” aldığını ifade etmiştir. TÖ3, kendi için kitap almadığını ancak “üniversiteye giden kızına” kitap aldığını bildirmiştir. “Ayda ancak bir kitap” alabildiğini belirten TÖ4, arkadaşlarıyla kitapları “değiş tokuş” yaptıklarından bahsetmiştir. “Haftada bir” kitap aldığını belirten TÖ5, ayda “dört, beş” kitap

alabildiğini ifade etmiştir. TÖ6, “net bir sayı” söylemek istememekle birlikte ayda üç kitap aldığını belirtmiştir. Kitapları toplu bir şekilde aldıklarını vurgulayan TÖ7’ye göre “İnternet’ten ve kitap fuarından kitap satın almak daha indirimli ve uygundur.” “Memur” olmasından ötürü bütçesine dikkat ettiğini belirten katılımcı, kitapların “toplular hâlede” alınmasını tercih ettiğini söylemiştir. Katılımcı ayda “beş” kitap almaktadır. Aynı şekilde kitapları “toplularca İnternet’ten almayı tercih ettiğini” ifade eden TÖ8, “iki ayda bir, on kitap” aldığını söylemiştir. Katılımcı; “okumak istediği, not aldığı, merak ettiği” kitapları toplu bir şekilde satın almaktadır. Ay olarak değil yılda “toplular” olarak kitap aldığını söyleyen TÖ9, toplam “yirmi, yirmi beş tane alırım, aldığım zaman.” demiştir. TÖ10, ayda beş veya altı kitap aldığını ifade etmiştir. Çocuğunun “çok okuduğunu” bunun için kendine değil de çocuğuna kitap aldığını belirten TÖ11, ayda iki kitap aldığını söylemiştir. TÖ12, “ayda üç kitap” aldığını bildirmiştir. Benzer şekilde TÖ13 de TÖ11 gibi kendisine değil çocuklarını kitap aldığını ifade etmiştir. Katılımcı, çocuklarının “aşırı derecede” kitap okuduklarının altını çizmiştir. Ayda bir kitap aldığını belirten TÖ14, niçin bir kitap aldığını “Bütçemi zorladığı için değil okuma şeyime göre. Biriksin de istemiyorsunuz? Aynen. Okumayınca da bir kitap şeyi mezarlığı oluşturmamak için çünkü alıp alıp koyduğum zaman geriye dönüp okumak zor oluyor.” şeklinde izah etmiştir. TÖ15, ayda “ortalama bir iki” kitap aldığını söylemiştir. “Biraz fazla” kitap aldığından söz eden TÖ16, ayda on kitap aldığını ve almış olduğu kitapları da “İnternet üzerinden” sipariş ettiğini ifade etmiştir. Kitaplara “çok para veriyorum” diyen TÖ17, her ay evlerine “ciddî anlamda kitap girdiğini” vurgulamıştır. Katılımcı ayda beş veya altı kitap aldığını söylemiştir. TÖ18, kitap alacağı zaman “planlama” yaptığını ve “ortalama ayda iki kitap” aldığını ifade etmiştir. Kitapların “çok pahalandığından” dem vuran TÖ19, bu konu hakkında ve ayda kaç kitap aldığı hakkında şunları söylemiştir:

Ya bu kitap fiyatları çok fazla arttı. Aşırı arttı. Kâğıt maliyetleri çok arttı. Kitaplar çok pahalandı ama alınıyor. Yine de yani maaşımız da bir asgarî ücret gibi değil, biraz daha iyi. Kitaba bütçe ayırdığım zaman işte aylık ne kadar alırsın? 100 liralık kitap alırsın. Bu da yaklaşık üç tane iki, üç tane kitap eder yani.

Kitap alma konusunda sınırı olmadığını vurgulayan TÖ20, ailece kitap okuma alışkanlığını nasıl kazandıkları ve kitaplara olan bağlılıkları hususundan şöyle söz etmiştir:

Ya diyorum ya altmış bulduğum ay oluyor. Şöyle bir şey yapıyorum: İkinci el kitapçıya götürmeyi alıştırdım, çocuklara. Ben de çok seviyorum onu. Yani içerisinde bir şeyler bulmak, kâğıtlar, yazılar. Gidiyorum, öyle olduğu zaman daha da ekonomik. Herkes istediğini alır, öyle bir şeyim yok. Kitap almak konusunda sırım yok. Yani o beş yüz lira da olur, ay içerisinde bazen. Sorun değil diyorsunuz benim için. Yok kitaba giden paraya hiç acımam, hiç öyle bir sınırınız yok. Yani çocuklar da bildiği için. Geri dönüşü mükemmel oluyor kitapların. Ya ben hiç zararını görmedim ama işte tek zararımız şu anda herkes kitaba tutkuyla bağlı. Mesela diyorum ki hani aldık, birisine versek mi, ödünç versek mi? Yok. Kesinlikle ben de veremiyorum onlar da veremiyor.

TÖ21, kitaba ayırdığı bütçenin “aydan aya” değiştiğini; kızına, oğluna ve kendisine kitap aldığını ifade etmiştir. Katılımcı, almış oldukları kitap sayısını “hiç hesaplamadığını” bildirmiştir. TÖ22 ise “son zamanlarda” kitap almadığını dile getirmiştir. TÖ23, “Ayda bir alırım.” diyerek soruyu yanıtlamıştır. Bütçesinin içerisinde değil bütçesinin sınırlarını aştığını ifade eden TÖ24, geçen yıl aldığı kitaplara “otuz beş milyar” verdiğini vurgulamıştır. Ayrıca geçen ay “dört, beş milyarlık” ödeme yaptığını söyleyen katılımcı, neden böyle çok para harcadığını, kitap okuma tutkusunu şu sözlerle beyan etmiştir:

Hocam geçen yıl sadece aldığım, kitaba verdiğim para 35 milyar. Neredeyse bir öğretmenin dokuz, on aylık maaşını verdim, ben. Ama doğru kitaplara benim ihtiyacım olan ve bana gerçekten çok şey katacağını düşündüğüm kitaplar. Aylık olarak kitaba, hani gönül ister ki inanın hani daha çok, daha çok, daha çok veririm ama işte bazen de şartlar buna müsaade etmiyor. Dediğim gibi parçalı alımla bu şekilde ilerisi için yine kitap alımına devam edecektir. Çünkü bu şeyin sınırı yok. Yani öğrenmenin sınırı yok, okumanın sınırı yok. Okudukça küçüldüğünü fark edersin insan yani. Olgunlaşan başak, boyun bükemiş. Aynen öyle kesinlikle. Bir şey öğrenmek istiyorsanız cahile sorun çünkü o her şeyi bilir zaten ama âlim ne der? -Bildğim bir şey varsa o da hiçbir şey bilmediğimdir.- Okudukça ne kadar çok az şey bildiğimi görürüm. Gerçekten okudukça ne kadar zayıf ve aciz kaldığımı gördüm. Bu kadar nettir yani.

TÖ25, “uzun zamandır” kitap almadığını ifade etmiştir. Çünkü katılımcıya göre “artık teknoloji gelişti.” Bu nedenle katılımcı, “E-kitap okumayı tercih ediyorum, artık.” demiştir. Bu konu hakkındaki düşüncelerini “Kitap aldığımı söyleyemem,

epeydir. Daha çok dijital okumalara ağırlık veriyorum. O daha kullanışlı geliyor. Başlarda yani alışamadım ama pandemi bayağı değişiklik yaptı, hayatımızda. Yani daha çok dijital ağırlıklı okuduğum için pek para harcadığımı söyleyemem, şu an için kitap alımına.” şeklinde açıklamıştır. TÖ26, “en az bir tane” kitap aldığını ifade etmiştir. Okudukları, beğendikleri kitapları “genelde arkadaşlarla paslaştığını” söyleyerek tıpkı TÖ4 gibi değiş tokuş yaptıklarını dile getirmiştir. TÖ27, “Ayda, ya tabii şimdi alacağımız kitabın parasına bağlı. Ayda bir kitap alırım, ortalama.” diyerek görüşlerini ifade etmiştir. TÖ28, “Aylık olarak değil senelik kitap” aldığını belirtmiştir. Ortalama otuz ile elli arası kitap aldığını ifade eden katılımcı, “böyle düzenli almak yerine toplu bir şekilde daha uygunu alıp sene boyunca onları hedef koyup okuyorum.” diyerek niçin toplu olarak kitap aldığını izah etmiştir. Bütçesinin “büyük bir kısmını” kitapların oluşturduğunu vurgulayan TÖ29, “Eşim de benim Türkçe öğretmeni. Çok yoğun bir kitap alıyoruz.” diyerek kitap satın almaya büyük ölçüde para ayırdıklarını bildirmiştir. Lakin katılımcı, net bir sayı vermemiştir. TÖ30, “ayda mutlaka iki kitap” aldığını belirtmiştir. TÖ31 ise “ayda belki iki kitap” aldığını söylemiştir. Katılımcı, bütçesinin önemli kısmını çocuklarının “sınava hazırlık kitaplarına, soru bankalarına” ayırdığını söylemiştir. TÖ32, “Aydan aya değişiyor ama ayda bir, iki kitap almaya çalışıyorum.” demiştir. Otuz iki öğretmenin ‘kişisel söz varlığı gelişimi’ konusunda yukarıdaki sorular ve görüşlerinin haricinde eklemek istedikleri düşünceler veya sundukları öneriler şunlardır:

- Sözlükler etkin bir biçimde kullanılmalı (TÖ1, TÖ23).
- Her ne iş yaparsak severek ve samimî bir biçimde yapmalıyız (TÖ3, TÖ24).
- Söz varlığı gelişiminde ‘okuma’ çalışmalarına ağırlık verilmeli (TÖ4, TÖ11, TÖ14, TÖ15, TÖ23).
- Ömer Seyfettin’in hikâyeleri okutulmalı (TÖ4).
- Çok küçük yaşta okuma alışkanlığı kazandırılmalı (TÖ5, TÖ19).
- Veliler çocuklarını motive etmeli, çocuklarına örnek olmalı (TÖ6, TÖ14, TÖ17, TÖ18, TÖ30).
- Yazma çalışmaları yapılmalı (şiir, hikâye), hitabet yarışmaları yapılmalı, masal anlatma etkinlikleri yapılmalı (TÖ7, TÖ28).
- Sınava yönelik çalışmalar, sosyal medya söz varlığı gelişimini engellemektedir (TÖ8 TÖ12, TÖ14).
- Söz varlığı gelişimi için oyun ve drama tarzında etkinlikler yapılmalı (TÖ9).

- Söz varlığı çalışmalarına gereken önem verilmeli (TÖ10, TÖ25, TÖ29).
- Sözcükler doğru ve yerinde kullanmaya özen gösterilmeli (TÖ11).
- Dil bilinci kazandırılmalı (TÖ13, TÖ21).
- Yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı çalışmaları yapılmalı (TÖ16).
- Müfredata takılıp kalınmamalı, çocuklar olumlu olarak geliştirilmeli (TÖ20).
- Öncelikle öğretmenler kendilerini geliştirmeli (TÖ26, TÖ31).
- Okullarda kitap okuma sınavları yapılmamalı (TÖ27).
- Öğrencilerin yaşlarına göre söz varlığı sınırı getirilmeli (TÖ29)

Yukarıdaki maddelerde sözünü ettiklerimizin yanı sıra görüşme öncesi, görüşme sırası ve görüşme sonrasındaki konuşmalarımızda öğretmenler, dijital çağ ve sosyal medyanın dört temel dil becerisini bozmakta olduklarını vurgulamışlardır. Özellikle gençler, telefon, tablet ve bilgisayar başında fazla, aşırı vakit geçirmekte bunun sonucu olarak aile içinde, insanlar arası ilişkilerde iletişim durma noktasına gelmiştir. Sanal dünyada zamanlarını öldürenler; herhangi bir hobi edinmemekte, okumaktan uzaklaşmakta, sosyal bağları zayıflatmakta, toplumsal yaşamdan kopmaktadırlar. Bu sorunlar gün geçtikçe büyümekte, öğrencilerin dil bilincini ve sevgisini yitirmelerine zemin hazırlamaktadır. Sözcükler yanlış biçimde ve anlamda kullanılmakta; önünden, ortasından, sonundan harfler atılmaktadır. Sözcükler kısaltılarak veya uzatılarak bir anlamda Türkçenin yapısı bozulmaktadır. Türkçenin eşsiz üretme ve türetme gücü bir yana bırakılarak anlamsız, boş ve dili zedeleyen sözde sözcükler türetilmektedir. Dolayısıyla ne idüğü belirsiz yapma ve bozuk bir dil kullanılmaktadır. Sanal dünya, söz dünyamıza zarar vermekte, bir bakıma dilimiz maalesef bilinçli bir şekilde yozlaştırılmaya çalışılmaktadır.

Bütün bu sorunlar göz önüne alındığında şunları söyleyebiliriz: Dil toplumun zihninin dışı vurumudur. Türkçe ise millî zihnin elimizdeki en son kalesidir. Dilimizi korumak bizlerin en birinci amacı olmalıdır. Toplumun her kesimine dil bilinci, aidiyeti ve sevgisi kazandırılmalıdır. Türkçenin zenginliği çocukların zihnine ilmek ilmek işlenmelidir. Bilinmelidir ki Türkçe giderse Türk gider. Atatürk'ün şu sözleri bizler için özellikle de dil eğitimcileri ve öğretmenleri için sonsuza kadar kılavuz olmalıdır:

Türk milletinin dili Türkçedir. Türk dili dünyada en güzel, en zengin ve kolay olabilecek bir dildir. Onun için her Türk, dilini çok sevip onu yükseltmek için çalışır. Bir de Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk

milleti geçirdiği sonsuz felaketler içinde ahlakını, göreneklerini, anılarını, çıkarlarını kısacası; bugün kendisini millet yapan her niteliğinin, dili sayesinde korunduğunu görüyor. Türk Dili, Türk ulusunun yüreğidir, beynidir.

Katılımcıların görüş, öneri ve düşüncelerini şöyle aktarabiliriz: İnsanların öğrenme arzusu olduğu müddetçe her koşulda ve her yerde bilgiye ulaşım söz varlıklarını geliştirebileceğini düşünen TÖ1, bu konu hakkındaki fikirlerini “Günümüz teknoloji çağı al şu telefonunu eline Kubbealtı Lügat’i var. Uygulamayı indiriyorsun, misalli onlarca örnek veriyor. Kemal Tahir’den cümle örneği veriyor. İşin ehlerinden örnek vermiş. Yanlış bir sözcük mü gördün ya bu doğru muydu yanlış mıydı açık kontrol edeceksin.” şeklinde beyan etmiştir. Katılımcı, İnternet’ten kolayca bilgiye ulaşılabilirliğini bildirmiştir. TÖ3 de “Her ne iş yaparsak yapalım severek yapalım ve yaptığımız işin hakkını verelim ve inşallah sonunda mutlu olalım.” diyerek düşüncelerini söylemiştir. TÖ4’e göre söz varlığı geliştirmek için “kitap okumaya, okumayı da anlamaya gerçekten önem verilmesi gerekiyor.” Katılımcı, Ömer Seyfettin’in hikâyelerinin söz varlığı geliştirmede önemli bir araç olduğu kanısındadır. Katılımcı, “popülist kitapların çocukların kelime hazinelerine hiçbir katkısı” olmadığını ve söz varlığı söz konusu ise “Ömer Seyfettin okutmamız” gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı, bu hikâyelerden nasıl yararlandığını şöyle dile getirmiştir:

Whatsapp grubundan veriyorum çocuğunuzla beraber okuyun, sesli okuyun. Yarın yazılı yapacağım, beraber okuyun. Whatsapp grubuna bu şekilde atıyorum. Kısa hikâyeleri. Diyorum almanıza da gerek yok. Parayı bahane etmeleri etmemeleri için. Vallahi billahi ben bunu doğrudan gördüm yani işte gem nedir, yalak nedir? Çocuk bugün bunları öğrendi. Kaşığı nedir? Benim sorum: Kaşığı nedir sizce? Çiziniz. Nerede kâğıtlar? Çocuğa çizim dedim, yani kimi çizmiş, kimi çizememiş. Bak hayalen hocam. Kimi bak ki insan çizmiş. Kimi tarak gibi çizmiş. Doğukan hocam bunlar bilmiyor, ben de bilmiyorum. Hayatımda hiç kaşığı görmedim.

Kısaca popülist kitaplara değil, söz varlığı için “bizim Türk klasiklerine yönelmemiz” gerektiğini ifade eden katılımcı, Türk klasiklerinin önemine dikkat çekmiştir. TÖ5’e göre çocuk “ailede ne öğreniyorsa onu konuşuyor.” Katılımcı, kendi yörelerindeki şu özlü sözü söyleyerek düşüncelerine açıklık getirmiştir: “Çubukken çatılamayan küçükken kütlemez. Ağaç yaşken eğilir ile aynı doğrultuda.” Dolayısıyla söz varlığının gelişiminin çok küçük yaşlardan itibaren başladığına vurgu yapılmıştır. Burada da ailenin durumu öne çıkmaktadır. Çocuğun ilk olarak gelişip yetiştiği ve

kendini bulduğu yer ailesidir. Aile, çocuklarına küçük yaşta iyi bir eğitim verirse onları kitaplarla buluşturursa çocuğun temeli sağlam olur. Nitekim katılımcıya göre küçük yaşta şu alışkanlıklar edilemezse ileriki zamanlarda ne kadar çaba sarf edilse bile başarıya ulaşmak, söz varlığı konusunda yetkinleşmek mümkün değildir: “kitap okumak, şiir okumak veyahut da dinlemek.” TÖ6 ise sınavlardan dolayı söz varlığı çalışmalarının “göz ardı” edildiğini düşünmektedir. Maalesef sınav sistemi, öğrencileri ve velileri yalnızca sonuç odaklı düşündürmektedir. Onlar için çocuğun kendini geliştirmesi, iyi ve etkili iletişim kurması, dinlediklerini anlaması, kendini güzel ve doğru bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade etmesi, zihnini kadim Türkçenin söz varlığı öğeleriyle beslemesi önemli değildir. Aksine merkezî sınavlarda yüksek puan almak çok daha önemlidir. Katılımcıya göre söz varlığı geliştirmek için şunları yapmak elzemdir: “Sürekli yeni bir şeyler öğrenip kendimizi geliştirmeliyiz. Başka, veliler de kitap okumalı ve çocuklara örnek olmalılar.” TÖ7, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek amacıyla kitap okumanın dışında “farklı etkinliklerin yapılmasına, bol bol yazı çalışmalarının” gerçekleştirilmesine önem gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı, söz varlığı zenginleştirme çalışmalarında öğretmen-öğrenci-veli üçgeni kurarak yürüttükleri farklı çalışmaları ve bu çalışmaların faydalarını şöyle izah etmiştir:

Bir kitap listesi belirliyorduk, Zafer hocamla beraber. Ondan sonra velimiz o kitap listesinden beğendiği bir kitabı okuyor. Kendi çocuğuna da belirlediğimiz bir listeden o kitap okuyor, sınıflarda sunum yapıyorlardı. Birinci dönemin sonuna doğru birkaç tane gönüllü veli belirliyoruz, ara tatilde okuyorlar, inşallah okullar kapanmaz, geriye döndüklerinde de biz onları belli bir tarih veriyoruz. Gelip sınıfta sunum yapıyorlar. Sonra alıyorlar. O kadar güzel oluyor ki... Velimizin bir tanesi daha ben bir hafta olmadı bebek çantası var ya bebek çantasındaki bebeğiyle geldi. İki aylık bebeğiyle yeni doğum yapmış. Çantayla geldi, kürsünün üstüne koyduk bebeği ve uyuyor. Hocam dedi, uyuyor. Merak etmeyin, dedi. Gerçekten de hiç seslenmedi yani çocuk. Teşvik edici oluyor, güzel oluyor. Bunu biz her sene devam ettiriyoruz. Biz başka etkinlikler de yaptık. Bu sınıflarda etkinliğe katılan velilerimizin okulun bir etkinliği olarak kültür merkezinde velilerimizi, öğrencilerimizi aldık. Bir yazar da davet ederek orada bir hem sunum yaptılar hem yorum yaptılar. Hem okudukları kitaplar işte kendilerine ne kattı gibi düşüncelerini belirten çok güzel bir etkinlik oldu. Ama andemi araya girince iki senedir bunlar askıya

alındı. Öyle söyleyeyim. Hitabet yarışması yaptırdık, söz varlığıyla ilgili. Burada, okulumuzda. Konular belirledik. Öğrencilere o konuları önceden verdik, isteyen öğrenciler. Onlara işte çalışırken hani bir ön araştırma, sonra aşağı salonumuz var, oraya indik, öğrencilerimiz de. Belli bir süre verdik. O konuyla ilgili çocukları konuşturduk. Mükemmel oldu. Masal anlatma yarışması yaptık. Bakın bunlar söz varlığını geliştirmede çok faydalı oluyor. Böyle masal anlattırma, hikâye anlattırma vesaire. Bayağı bir yoğun güzel etkinlikler yaptık. Bunların çok faydası olur.

Söz varlığı gelişimi için çok çeşitli, zengin etkinliklerin yapılması oldukça önemlidir. TÖ7'nin bu süreçte yaptıkları öğrencilerinin söz varlıklarının gelişimi açısından etkilidir. Katılımcının yaptırdığı etkinlikleri şöyle sıralayabiliriz:

- Öğretmen-öğrenci-veli üçgeni kurularak iş birliği içinde hareket edilmektedir.
- Öğrenciler yazarlarla buluşturulmaktadır.
- Hitabet yarışmaları yapılmaktadır.
- Masal anlattırma yarışmaları düzenlenmektedir.
- Yoğun ve güzel etkinlikler sergilenmektedir.

TÖ8, “çocuklara dil bilgisi pompalamaktan, yazım ve noktalama yönünde eğitim vermekten çok hoşnut” olmadığını ve doğru bulmadığını ifade etmiştir. Çünkü katılımcıya göre bu çalışmalar “gidişatı tamamen sınava endeksleniyor bir süre sonra.” Sınav sisteminin çocukları “yarış atı kıvamına” getirdiğini söyleyen katılımcı, bu durumun söz varlığı çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini bildirmiştir. TÖ9, söz varlığı zenginleştirme etkinliklerini “bir tık da olsa oyunlaştırarak vermenin faydalı olduğunu” gördüğünü dile getirmiştir. Söz varlığını geliştirmemiş olan öğrencinin kendini ifade edemeyeceğini ve iletişim kurmakta sorunlar yaşayacağını vurgulayan TÖ10'a göre bu durum, öğrencinin “özgüvenini kaybetmesine” yol açacağı kanısındadır. “Bu sebeple önemli ve ihmal edilmemesi gereken bir konu olduğunu düşünüyorum.” diyerek söz varlığı çalışmalarının ehemmiyetine dikkat çekmiştir. Öğretmen, söz varlığı zenginliğinin sadece akademik başarıyı değil aynı zamanda sosyal becerileri de yükselttiğini bildirmiştir. TÖ11, düşüncelerini “Öğrencilerimize, çocuklarımıza bol bol kitap okutturmaliyiz. Okuma alışkanlığı kazandırmalıyız. Bol bol kitap okuyup kendimizi geliştirmeliyiz.” şeklinde beyan ederek hem öğrencilerin hem öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi zaruretine değinmiştir. TÖ12, öncelikle düşüncelerini dile getirmede aracılık ettiğimiz için bizlere şükranlarını sunmuştur.

Katılımcı, bireyin kendini ifade etmesinin oldukça önemli olduğunu altını çizmiştir. Bu konudaki görüşlerini şu şekilde izah etmiştir:

Söz varlığını geliştirmek bir yana insanların sözcükleri doğru ve düzgün ve yerinde kullanarak iletişimi doğru bir şekilde kullanmalarını daha çok isterim. Benim için daha önemli, gerçekten doğru ve amaca uygun bir şekilde kendini ifade edebilme bu benim için çok daha önemli.

“Çok zor bir dönemden” geçtiğimizi ifade eden TÖ13, “bilgisayarın, tabletin, sınavların” olduğu bir süreçte bireyin kendini geliştirmesini pek olası görmemektedir. Katılımcı ancak bireyin “kendini yetiştirebileceğini” düşünmektedir. Teknolojik aygıtların hayatımızın ayrılmaz bir parçası olduğunu ise şu sözlerle dile getirmiştir: “Gerçekten zor bir dönem yani o şeyi karşınızda duran telefonu bırakıp da çocuklar için oyunu bırakıp da o dünyayı bırakıp da kitap okumak, gerçekten zor.” Son zamanlarda yabancı dil hayranlığının arttığını ve bu hayranlığın Türkçemizi zedelediğini vurgulayan TÖ14, yabancı dil özentiliği ve toplumda dil bilinci oluşturma ile ilgili fikirlerini şu şekilde beyan etmiştir:

Hani dükkân isimleri, iş yeri isimleri yolda giderken andemi yapılan paylaşımlar hepsi Batı’dan dilimize geçen bir dil var ya. Dikkat edilmeli. Daha karmaşık bir dil oluşturmuş durumdayız, şu anda ne İngilizce ne Türkçe arasında hani saçma bir boyutta hani bazen Türkçe, bazen İngilizce. Bunlar sempozyum olabilir. Konferanslar verilebilir. Bunları daha alt seviyeye indirerek yapmamız gerekiyor.

TÖ15, öğrencilerdeki söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmaların “mutlaka etkin olması lazım” demiştir. “Bunun ilk önce ailede başlaması lazım.” Katılımcıya göre “çocuk farklı sözlerle deneyim yaşayacak ki ilerleyen yıllarda tecrübesini artırsın, söz varlığını geliştirsin.” Yine katılımcıya göre “okul hayatı, ilkokul hayatı çok önemli.” Bunlara ek olarak kitap okumanın söz varlığı zenginleştirmede çok önemli bir payı olduğunu düşünen katılımcı, bu konudaki fikirlerini şöyle açıklamıştır:

Bir öğrencinin dönem boyu bir dönem boyunca en az yirmi kitap okuması gerektiğini düşünüyorum. Kendi seviyesine uygun. Kitap okuyup da başarısız olan bir öğrenci görmedim. Yani söz varlığı gelişmiş olup da başarısız olan bir öğrenci görmedim. Şimdi biz bunu yeni nesil sorularda da görüyoruz. Çocuk matematikteki soruyu, problemi çözemiyor. İşlemi biliyor, formülü biliyor ama problemi anlayamıyor. Hani o cümleyi anlayamıyor. Söz varlığı gelişmemiş

bir öğrenci oradaki ifadeyi anlayamaz. Bu yüzden en büyük problemin bu söz varlığında bu olduğunu düşünüyorum.

Tüm bunların dışında sosyal medyanın öğrencilerin söz varlıklarını kısıtladığını belirten katılımcı, bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Her şey basit düzeye indirgenmiş. Yazışmalarda mesela kısa kısa yazıyorlar çocuklar bunu defterine de öyle yazıyor. Yani o kadar çok problem var ki söz varlığıyla ilgili bunu yazmada okumada da yazma becerisinde de okuma becerisinde de çocuk işte kullanamıyor, çok yetersiz geliyorlar. Sürekli belli kelimeler üzerinde dönüyor çünkü yani çocuk işte yüz iki yüz kelime ile sosyal medyasını çevirebiliyor. Dolayısıyla o da orada onu kısıtlıyor, gelişmesini engelliyor.

Önceki katılımcılar gibi TÖ16 da kitap okumanın birçok yararına, özellikle ufuklarına açacağına değinmiştir. Katılımcı, öğrencilerine kitap okuma hususunda şu telkinlerde bulunduğunu söylemiştir:

Ya sen hastalanmadan ‘Sol Ayağım’ kitabını oku. Orada bir hasta çocuğun psikolojisini öğren veya ‘Dokuzuncu Hariciye Koğuşu’nu’ oku. Oradaki bir hasta çocuğun psikolojisini öğren hastalanmadan hapisaneye girmeden hastanede yazılmış bir kitap okuduğun zaman onun da hayatına tecrübe edersin. Senin bir tane hayatın var, bir hayatın sonunda doksan yaşına kadar yaşarsın bir tecrübe edinirsin ama her okuduğun kitapta farklı tecrübeler bakış açısını geliştirir. At gözlüğünü bilir misiniz? diyorum. Çocuklar çoğu köyde yaşamadıkları için at gözlüğünü bilmiyorlar. Her okuduğun kitapta böyle at gözlüğü yavaş yavaş açılacak ve senin ufkun genişleyecek diye ifade ediyorum, çocuklara.

Diğer katılımcılardan farklı olarak yabancı öğrenciler [Suriyeliler] konusu üstünde duran TÖ17’ye göre “yabancı öğrencilerle ilgili bir eğitim programı geliştirilmesi lazım.” Katılımcı, neden böyle bir düşüncede olduğunu “Çünkü bu çocuklar, hiç bilmediği bir dille altı saat yedi saat orada oturuyor. Matematik öğrenmeye çalışıyor ya da başka bir şey öğrenmeye çalışıyor. Şimdi Türkçe öğrenenler var içlerinde, çok güzel konuşanlar var. Ama bunlar için ciddi program lazım.” şeklinde ifade etmiştir. Söz varlığı çalışmalarında medyanın ve ailenin önemine işaret eden TÖ18, görüşlerini “Genel olarak televizyonda, izlediğimiz programlarda böyle bir misyon üstlenilmediği sürece ve aileler aynı şekilde sadece kitap oku, dediği sürece öğrenciye, çocuğuna kendisi bunu uygulamadığı sürece biz çok çok geride kalacağız.”

şeklinde dile getirmiştir. Okul öncesi çağın söz varlığı geliştirmek için oldukça önemli bir dönem olduğunu vurgulayan TÖ19'a göre küçük yaşta kitap okuma alışkanlığı kazandırmak, çok önemlidir. Katılımcı, çocuklarına kazandırdığı okuma alışkanlığını şöyle açıklamıştır: “Yatmadan önce çocuklara, masal okuma alışkanlığı kazandırımdı. Şimdi zorla masal okutmak istiyorlar, ben artık okumak istemiyorum. Diyorum oğlum yatalım, kızım yatalım. Zorla abi, okutmadan uyutmuyorlar.” TÖ20'ye göre öğretmenlik çocuklarına hayatına dokunmaktır. “Öğretmen olduğumuzu unutmayalım ama dediğim gibi öğretmenlik sadece müfredatın içindekini öğretmek değil. Çocukları değiştirelim.” demiştir. TÖ21'in düşünceleri TÖ11, TÖ14, TÖ15, TÖ17 ve TÖ19'la aynı doğrultudadır. Çünkü katılımcı, diğer katılımcıların ele aldığı konulardan bahsetmiştir. Katılımcı, niçin “söz varlığı konusunda umutsuz” olduğuna, şu sözlerle açıklık getirmiştir:

İngilizce kelimeler yoğun olarak Türkçenin yerini almaya başladı. Bu noktada yetersiz kalmak hani devlet desteği mesela bir yasak getirilmesini istiyorum. Dil bilinci kazandırılmalı. Dil bilinci aynen açısından İngilizce kelimelerin kullanılmaması, yabancı kelimelerin kullanılmaması, bu dükkânların üzerindeki o yazılara mesela son zamanlarda Suriyelilerin etkisiyle bu çevrede çok fazla Arapça kelime... Ailelerin biraz daha bilinçli olup sosyal medyayı çocuklarına hani sınırlı kullandırması gerekiyor. Oyunlara bir dur demesi gerekiyor. Kitap okuma alışkanlığı küçük yaştan verilmesi gerekiyor.

TÖ23; çocukların söz varlıklarının gelişmesi, “üstün zekâlı olmaları” için sözcük ezberletmenin zarureti dikkat çekmiştir. Sözcük öğretmenin yolunun da “kitap okumaktan” geçtiği kanısındadır. Bununla birlikte katılımcı, öğrencilerin sözlük okuma alışkanlıkları olmadığını dile getirmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin genel anlamda “ilgisiz” olduklarını düşünmektedir. Tüm bunlara ek olarak öğretmenlerin kendilerini söz varlığı konusunda geliştirmelerini dile getirmiştir. Katılımcının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Çok kitap okumakla olur. Çok fazla gazete, dergi okumakla olur. Onun ilgisini çekmekle olur. O kelime öğretmenin, kelime öğrenmenin önemini öğretmekle olur. Çocuk o şeyi kendisi hissedecek. Yani yeni bir kelime öğrendim. Yeni bir kelime öğren öğrenme derdine düşecek. Okuduğu kitaptaki kelimelerin anlamını kendisi öğrenecek, açacak akıllı telefonlar var yani. Çocuklar bunu artık sadece oyun için kullanıyorlar. TDK'yi açıp da Türk Dil Kurumunu açıp da bu kelime anlamı nedir diye, çocuklar bakmıyor. Yani bunları dert edinecek

çocuk. Sözlük mutlaka kullanacak. Deyimlerde çocukların eksikleri var. Bizlerin de eksikliği var. Bazı bazen bir deyim duyuyorsun ya bunun ne anlama geldi bazen çıkaramıyorsun. Deyimler ve atasözleri sözlüğü kullanması lazım. Öğretmenlerin keza aynı şekilde, bize de çok görev düşüyor. Yani çocuklar yeni kelimeler öğretecek şekilde ders işlememiz lazım. Kelimeler önce biz kendimiz kullanacağız ki yeni kelime öğrenip çocuklara öğreteceğiz ki çocuk da örnek olsun.

TÖ24'e göre söz varlığı konusunda çalışmaların başarıyla ulaşması için "her paydaşın mutlaka samimi" olması gerekir. Katılımcı bu konudaki düşüncelerini "Bu işi üstlenen gerek öğretmenlerin gerek Millî Eğitim Bakanlığının ciddi anlamda sadece söz varlığı için değil, bütün etkinlikler için, amacımız bir şeyleri kalıcı hâle getirmek ise bu konuda her paydaşın mutlaka samimi olması gerekir." şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı, hayalilik ilkesinden hareketle "derslerin hayatın birebir karşılığı" olması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı, söz varlığı çalışmalarının nasıl yürütülmesi gerektiğini ise şu sözlere örneklendirmiştir: "Bir kere şu cümle doğru değil: Çocuklar söz varlığınızı geliştirin, çocuklar okuyun, şöyle yapın, böyle yapın. Yapınla olmaz. Bu işi gerçek anlamıyla güzel metinlerle sevdirebilirsin, güzel materyallerle sevdirebilirsin, güzel işlerle sevdirebilirsin. TÖ25'e göre "söz varlığı konusu gerçekten önemlidir." Katılımcı, bu hususta şunlardan bahsetmiştir: "Bu tür araştırmaların sonuçlarını merak ediyorum, sizin araştırmanızın ve benzeri araştırmalar. Bu konuda araştırmaların, söz varlığıyla ilgili araştırmaların artırılması gerektiğini ve bunların bizim Millî Eğitim programlarına, öğretim programlarına uygulanması, derslerde bunları uygulamaya geçirme gayretinde olmamız gerektiğini düşünüyorum."

TÖ26, Türkçe derslerinin aslı yürütücüsü Türkçe öğretmenleri olduğu gerçeğinden hareketle, "öğretmenlerin kendilerini yetiştirmesi gerektiğini söylemiştir. Katılımcı, "Bu konuda eksik olduğumu hissediyorum, ben. Hani bir on yıllık bir öğretmenim ama mutlaka hiç duymadığım dediğim şeyler çıkıyor, bazen karşımıza." diyerek öz eleştiride ve değerlendirmede bulunmuştur. Daha önce görüşlerini aktardığımız katılımcılardan farklı olarak TÖ27, "kitap sınavlarına, bu tarz yarışmalara çok karşı olduğunu ve bu kitap sınavlarının kaldırılması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcı, "öncelikle öğretmenler bu konuda bilinçlendirilmeli ve öğretmenler öğrencilere kitap tavsiye ederken okuyarak tavsiye etmeli." diyerek bu konuya farklı bir bakış getirmiştir. Bunların dışında diğer birçok katılımcı gibi söz varlığı çalışmalarında, en iyi şekilde verim almak için velilerin önemine değinmiştir.

Bu konudaki görüşlerini “Veliler bu konuda tabii çok önemli. Belki hani anne babalar bu konuda eğitilebilir, farkındalık oluşturulabilir, anne babalara. Bu tarz etkinlikler yapılabilir.” şeklinde bildirmiştir. Söz varlığı geliştirme çalışmalarında “hep kitap okumaya” değil, “yazı çalışmalarına” da önem verilmesi gerektiğini ifade eden TÖ28, söz varlığı genişletme amacı doğrultusunda şu önerilerde bulunmuştur:

Mesela çocuklara bir şiir kitabı oluşturma gibi hedef koyup sene boyunca işte ayda üç şiir, beş şiir yazdırıp öğrenmiş oldukları kelimeler de o şiiri aktararak ya da hikâye kitabı oluşturma ya da kısa bir roman yazma hedefi koyarak sene boyunca öğrendiği kelimeleri de o hikâyenin, o şiirin ürünün içine yerleştirerek, serpiştirerek kalıcı hâle geleceğine inanıyorum. Bu çalışma yapılabilir.

Söz varlığının “çok, çok, çok önemli ve önemle durulması gereken bir kavram” olduğunu vurgulayan TÖ29, söz varlığı çalışmalarının “bölge bölge” yapılaması gerektiğini söylemiştir. Bu husustaki fikirlerini şu şekilde beyan etmiştir:

Çünkü MEB’in yaptığı sınavlarda sordukları söz varlığı kavramıyla Ankara’nın Çankaya ilçesinde okuyan bir öğrencinin söz varlığıyla Muş’un Bulanık ilçesinin Kırk göz köyünde okuyan bir öğrencinin söz varlığı kavramı, söz varlığı aynı değil. Tek tip bir söz varlığı çalışması yerine o bölgelere yönelik bir söz varlığı çalışmasına ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir kısım çocuklar yaşantıları gereği daha hâkim olabilecekleri bir söz varlığını hissediyorlar. Örneğin tarımla ilgili söz varlıklarını daha yakından biliyorlar ve hayatına uyguluyorlarken yine şehirlerde yaşayan çocuklar bu söz varlıklarını bilmiyorlar. Yine köylerdeki çocuklar son dönemdeki güncel söz varlıklarını bilmiyorlar. Bunlarla yönelik daha özel çalışmalar yapılabileceğini düşünüyorum.

Katılımcı, buna ek olarak “söz varlığı sınırlamasının getirilmesini” düşündüğünü ifade etmiştir. Neden böyle düşündüğünü “Birinci sınıftaki öğretilmesi gereken söz varlığı kavramlar, üçüncü sınıfta öğretilmesi gereken söz varlığı kavramlar... Bunlar da sarmal bir şekilde ilerlerse gayet güzel olur.” şeklinde açıklamıştır. TÖ30, söz varlığı çalışmalarına “daha fazla zaman ayrılması ve üstünde daha çok durulması” gerektiğini ifade etmiştir. “Sürenin yetmemesinin” en büyük sorunları olduğunu belirten katılımcı, “Ders saatlerimizin bu anlamda biraz daha geniş olması gerekiyor. Yani çocuklarımıza daha verimli olmamız için, daha hani iyi olması için.” diyerek haftalık ders saatinin artması gerektiğine işaret etmiştir. Bunun haricinde

söz varlığı oluşumunda ve gelişiminde ailenin önemine vurgu yapan katılımcı, bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Aileden kaynaklandığını düşünüyorum. Yani aileden gelecek yani anne de baba da o ev ortamında bir hani okuma alanı oluşturulacak bir ilgili anne baba olacak. Yani çocuk onlardan görerek aslında başlayacak. Rol model alacak. Annesinden, babasından etkilenecek. Evet, etkilenecek. Yani hani bunu da anne baba samimi bir şekilde yapacak. Hani sadece göstermelik değil.

Söz varlığı konusunda birçok noktaya değinen TÖ31, “Türkçe öğretmenlerinin estetik, edebî biraz daha çocuklara merak uyandıracak seviyede dil ile oluşturulmuş metinler kurma aldıklarını, günlük hayatta kullanılan haber bültenlerinde kullanılan dilin aynısını sunduklarını düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir ve bu durumun öğrenciler açısından “dezavantaj” oluşturduğunu eklemiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin kullandıkları söz varlığının öğrencilerin kullandıkları söz varlığını derinden etkilediğinin altını çizmiştir. Katılımcının üzerinde durduğu diğer bir husus: 100 Temel Eser veyahut da okullarda okutulacak kitap listelerinde yayınlanan eserlerin hepsinin sadeleştirilmiş olduğunu, “tavuğun suyunun suyu misali çok yavan metinler hâline geldiği” düşüncesidir. Katılımcı bu konudaki görüşlerini şöyle örneklendirmiştir:

Mesela koskoca ‘Don Kişot’ Cervantes’in o muhteşem eseri elli sayfaya altmış sayfa indirilebiliyor. Ve çocuklara Don Kişot’u oku dediğimiz zaman tabii ki o kapkalin, güzel, o asıl eseri değil de altmış sayfalık özetinin özetinin özetini okumayı tercih ediyor. Şöyle: Yani hocam çocuğun zihninin yorulması, yeni bilgiler, yeni kelimeleri gelmesi gerektiğini düşünüyorsunuz. Çocuğun seviyesine inmek ifadesi yanlış anlaşılıyor diye düşünüyorum.

Katılımcı yukarıdaki görüşüne ek olarak söz varlığı zenginleştirme çalışmaları konusunda “Çocuğun bir söz varlığı bakımından bir seviyeye yükseltilmesinin hedeflenmesi gerektiği gayesindeyim. Nasıl ki yabancı dil öğretiminde sözcük ezberi vokabüler sahası varsa Türkçe eğitiminde de söz dağarcığını geliştirmeye yönelik deyimler ve yeni sözcükler ezberleme faaliyeti sürekli devam etmeli.” şeklinde fikirlerini bildirmiştir. TÖ32 ise diğer katılımcılardan farklı olarak “Evde aynı kelimelerle günü tamamlayan anne baba ile, yeni öğrenilen kelimeler pekiştirilmezse, kelimeler desteklenmezse çok da kalıcı olmuyor, aslında.” diyerek söz varlığı gelişiminde tekrarın ve ailenin önemini hatırlatmıştır.

Öte yandan TÖ2 ve TÖ22, görüşme sorularında vermiş oldukları yanıtların dışında, eklemek istedikleri “herhangi bir” düşünce olmadığını söylemiştir. Yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır ki katılımcılar, söz varlığı olgusunun büyüklüğü ve önemi hakkında farkındalık sahibidirler. Bununla birlikte sınav sisteminin, velilerin bilinçsiz olmalarının, İnternet’in zararlı kullanımının, öğrencilerin algılarının kapalı olmasının kişisel söz varlığı geliştirme sürecinde büyük engel teşkil ettiklerine değinmişlerdir.



BÖLÜM V

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5.1. Tartışma ve Sonuç

Kayseri ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev alan Türkçe öğretmenlerinden elde edilen verilerde, katılımcıların söz varlığı gelişmişliği, kapsamı ile iletişim kurma becerileri arasında doğrudan bir ilişki kurdukları sonucuna varılmıştır. Araştırmanın kuramsal alt yapısında değindiğimiz gibi, Türkçe eğitim ve öğretiminde birçok akademisyen, söz varlığı zenginliğinin temel dil becerilerini etkin kullanmada ve sağlıklı iletişim kurmada yetkinleşme sağladığı konusunda hemfikirdir. Katılımcılar, söz varlığı zenginliğinin sözlü ve yazılı ifade gücünü arttırdığını düşünmektedirler. Girgin'e (2012) göre sözlü ve yazılı anlatımda kullanılan ifadelerin doğru, yerinde ve amaca hizmet eder nitelikte olması, geniş bir söz varlığına bağlıdır. Yine katılımcılar, söz varlığı zenginliğinin konuşma becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Öyle ki Kalfa'ya (2019) göre etkili ve başarılı bir konuşmanın gerçekleşmesi, zengin bir söz varlığına sahip olmaktan geçmektedir. Ayrıca katılımcılar, söz varlığının düşünme gücünü artırdığını söylemiştir. Bilindiği üzere insanlar, sözcüklerle düşünür ve sözcüklerle kendilerini anlatırlar. Çünkü düşünce dil ile görünür kılınır. Dil ise çok büyük ölçüde sözcüklerden oluşur. Dolayısıyla kişinin söz varlığı derinleştiği ve geliştiği takdirde düşüncelerinin de aynı ölçüde derinleşmesi ve zenginleşmesi, gelişmesi kaçınılmazdır (Karatay, 2007b). Bir anlamda ifadenin akıcı, tutarlı, anlaşılır ve keskin olması doğrudan sahip olunan söz varlığına bağlıdır.

Türkçe eğitiminin temel araç gereci ders kitaplarıdır. Ders kitapları, öğrenme ve öğretme sürecine rehberlik eder. Türkçe Öğretim Programı'nda öğretilmesi hedeflenen konulara ve kazanımlara ilişkin bilgiler, bu kitaplar aracılığıyla planlı, programlı, dizgeli bir biçimde sunulur. Öğretmenler, bu kitaplarda yer alan metinler ve etkinlikler yoluyla Türkçe dersinin hedeflerini gerçekleştirmeyi amaç edinir. Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin yol göstericisi, ders kitaplarıdır.

Elde edilen veriler ışığında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin yeterliliği kategorisine ilişkin sonuçlar şöyledir: Çalışma grubundaki

Türkçe öğretmenlerinin çoğu, söz varlığını geliştirmek açısından Millî Eğitim Bakanlığınca dağıtılan Türkçe ders kitaplarındaki metinleri, etkinlikleri yetersiz bulmaktadırlar. Türkçe derslerinin birincil kaynağı Türkçe ders kitapları olduğu gerçeğinden hareketle bu kitapların söz varlığı geliştirmek açısından etkili, kapsamlı, zengin ve dolu dolu olması zaruridir. Nitekim Okur ve Dağtaş (2014), Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ‘sözcük öğretimi’ gerekli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada çıkan diğer bir sonuç ise Türkçe öğretmenlerinin, ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarını yetersiz bulmalarıdır. Diğer bir çalışma, Karagöl ve Tarakcı (2019) tarafından yapılmıştır. Katılımcılar, söz varlığı öğretimi açısından Türkçe ders kitaplarını incelemiştir. Bu incelemenin sonucunda Türkçe ders kitaplarının, söz varlığı öğretiminde yöntem-teknik çeşitliliği sunmadığı ve kitapların bu anlamda yetersiz olduğu yargısına ulaşılmışlardır. Benzer sonuç Yıldırım’ın (2006) araştırmasında da görülmektedir. Araştırmacı, Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğretim yöntemlerinde eşit bir dağılımın olmadığını saptamıştır. Sarıca’nın (2014) tespitleri de aynı doğrultudadır. Yine Şimşek ve Demirel (2020), incelemiş oldukları ders kitaplarında sözcük öğretiminde çeşitli yöntemlerin kullanılmadığını tespit etmiştir. Katılımcılardan TÖ24 de bu hususta “Kelime ile ilgili tahmininizi yazın ve devamında bunları cümle içerisinde kullanın ya da direkt bulmaca etkinlikleriyle bunu bu şekilde yapmak bence işin kolayına kaçmaktır.” diyerek kitapların sözcük öğretiminde genelde aynı etkinliklere yer verdiğini vurgulamıştır. “Metin ve etkinliklerde yer alan sözcükler birçoğu günlük hayatta kullanabilecek nitelikte olmadığı için öğrenci bu kelimeleri içselleştirmiyor ve kelime dağarcığına dahil etmiyor. Neticede kalıcı olmuyor.” Tüm bunlara ek olarak Türkçe ders kitaplarında öğrenilen sözcüklerin tekrarına yer verilmediği görülmektedir. Aynı doğrultuda Yıldırım (2020), yapmış oldukları doktora tez çalışmasında hiçbir Türkçe ders kitabında öğrenilen sözcüklerin pekiştirilmesi adına tekrar etkinliklerine rastlamadığını bildirmiştir. Türkben (2018), ders kitaplarının söz varlığı geliştirme açısından yeterliğini inceleyen çalışmaları bütüncül olarak ele almıştır. Genel olarak ders kitaplarının söz varlığı geliştirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Kısacası, Türkçe ders kitaplarındaki söz dağarcığı geliştirme çalışmaları etkisizdir, sistemli değildir. Bu anlamda kitapların genel olarak iyileştirilmesi, geliştirilmesi, zenginleştirilmesi gerekmektedir. Kitaplara alınacak metinler arasına Türk

edebiyatının çok özel, seçkin, coşkun ve gür kalemli eserleri bulunmalıdır. Böylelikle geçmiş, şimdi ve gelecek köprüsü kurulmalıdır.

Diğer bir kategori, çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için yaptıkları etkinlikler, tasarımlar ve uygulamalarla ilgilidir. Elde edilen verilere bakıldığında çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, öğrencilerinin söz varlıklarının gelişimi için sözlük veya sözcük/kelime defteri oluşturmuşlardır. Sözcük öğretiminde, öğrenilen sözcüklerin bellekte kalıcı olmasını sağlamak için not almak ve cümle içinde kullanmak gerekir. Bu imkânı sağlamada ‘sözcük/kelime defterlerinin’ rolü büyüktür. Nitekim Karadağ (2019), dinleme ve izleme esnasında öğrenilen sözcüklerin akılda tutulmasının çok zor olduğunu ancak bu sözcükler yazıya geçirildiği takdirde kalıcılığın sağlanmasına katkı sunacağını ifade etmiştir. Sulak (2016), Almanya’da Türkçe ana dili derslerinde sözcük öğretimi konusunda öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları araştırmıştır. Bu araştırmadan çıkan sonuca göre öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar arasında ‘sözcük defteri oluşturma’ büyük yer kaplamaktadır. Bu bakımdan çıkan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Türkçe öğretiminin rehberi olan TDÖP (2019) de bu çalışmaların yapılmasını tavsiye etmektedir: “Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturma teşvik edilir.” (s. 36) Aynı şekilde ‘Sessiz Sinema/Rol Oynama/Drama/Tiyatro’ çalışmaları da katılımcılar tarafından uygulanmaktadır. Yine Sulak’ın (2016) çalışmasında benzer etkinliklerin yapıldığı anlaşılmaktadır. Kurudayıoğlu ve Özdem (2015), makalelerinde Türkçe öğretiminde drama çalışmalarının etkisine değinmiştir. Buna göre drama, rol oynama çalışmaları sağlıklı ve etkili iletişim kurabilme; öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı bir şekilde sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmelerine büyük katkılar sağlamaktadır. Altunbay (2012), ana dil öğretiminde tiyatro çalışmalarının önemine dikkat çekmiştir. Araştırmacıya göre tiyatro, temel dil becerilerini bütüncül bir biçimde geliştirmede, dili kullanmada yetkinlik kazandırmada özel bir yere sahiptir.

Sözcük dağarcığına katkı sağlamak için görsel araç gereçlerden yararlanan katılımcılar bulunmaktadır. Sözcük öğretiminde görsellerden yararlanma yöntemi hem öğrencilerin ilgisini çekmekte hem kullanışlı olmaktadır. Görsellerle sözcüklerin eşleştirilmesi, bu ikisi arasında bağlantı kurulması sözcüklerin bellekte kalıcı olmasını sağlamaktadır. Nitekim Doğan’a (2014) göre sözcük öğretiminde fotoğraflardan yararlanılabilir. Ancak sözcük öğretimden yalnızca öğrencilere görselleri göstermek yeterli olmayabilir. Aynı zamanda öğretilen sözcüğün resmini çizdirmek, sözcüğün

zihne kalıcı biçimde yerleşmesine büyük katkıda bulunur (Yıldırım, 2020). Sözcük öğretiminde ne kadar çok duyu organına hitap edilirse öğrenmelerin kalıcı olması sağlanır ve öğrenilen sözcüğü unutmak zorlaşır. Katılımcılardan biri, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek için çağrışımlardan yararlandığını bildirmiştir. Çağrışım, bir sözcüğün söylendikten sonra zihindeki başka sözcükleri harekete geçirmek ve başka sözcüklerin hatırlanmasını sağlamaktır. Bu yöntemi kullanmak öğrencilerin söz varlıklarını doğrudan geliştirir. Çünkü çağrışım sırasında zihindeki edilgin söz varlığı ögeleri üretici söz varlığına geçiş yapar. Bu sözcükle ilişkili eskiden bilinenlerle yeni öğrenilenler arasında bağ kurulur. Dolayısıyla sözcük öğretimi kalıcı olur. Bu teknikte öğretmen öğrenciye herhangi bir sözcük verir. Bu sözcüğün onlarda hangi sözcükleri çağrıştırdıklarını yazmasını ister. Daha sonra çağrışım uygulamasında öğrenilen sözcükler konuşma ve yazma çalışmalarıyla desteklenir. TÖ2, bu tekniği nasıl kullandığını şöyle açıklamıştır:

Mesela tahtaya bir kelime yazıyorum. Bu kelime size neleri çağrıştırıyor? Üç kelime hakkımız var, beş kelime hakkınız var, on kelime hakkınız var. Mesela ne diyelim, bir örnek kelime söyleyelim mesela: aşk. Aşk kelimesi size ne çağrıştırıyor? On tane kelime söylüyorlar. Bunlar anahtar kelimelerimiz oluyor. Ondan sonra o kelimeyi de bir metin yazalım diyoruz.

Katılımcılardan biri, öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirme adına proje oluşturduklarını ifade etmiştir. Proje çalışmaları, büyük önem arz etmektedir. Proje, öğrencilerin tek başına veya grup hâlinde somut bir çıktıya, ürüne ulaşmak gayesiyle yürüttükleri çalışmalardır. Proje çalışmaları hem eğitsel hem sosyal katkılar sunmaktadır. Çalışma arkadaşlarıyla yürütülen bir proje, öğrencilerin iş birlikçi duygularını güçlendirir. Proje, disiplinler arası çalışmaları gerektirir ve üst düzey becerileri geliştirir. Yaparak, yaşayarak süreç içinde etkin katılım sağlayarak kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini olanaklı kılar. Katılımcının yürütücülüğünü üstlendiği proje çalışmaları, EKLER bölümünde görülebilir.

Öğretmenlerin bu kategoriye ilişkin görüş ve düşüncelerini genel olarak değerlendirsek söz varlığını geliştirmeye dönük eylemlerinin çeşitli hatta bilinçli ve işe yarar olduğunu söyleyebiliriz. Otuz iki katılımcının toplanda on bir farklı etkinlik, çalışma ortaya koydukları görülmektedir. Bu etkinlikler ve çalışmaların dışında söz varlığını geliştirici uygulamalar ve tasarımlar yapılabilir. Bilindiği üzere öğrencilere öğretilmek ve kazandırılmak istenen bir söz varlığı ögesi, öğrenciye zengin yöntem, çeşitli araç ve gereç ve farklı, amaca hizmet eden etkinliklerle zihinlerine işlenirse

öğrenimi kolaylaştır ve unutulması zorlaştır. Bu noktada öğretmenlerin söz varlığı geliştirici etkinlikler tasarlayıp uygulamaya koymaları daha önemlidir. Bu da öğretmenin kendini yenilemesine, geliştirmesine ve çalışmalardan haberdar olmasına doğrudan bağlıdır.

Sözlük kullanma sıklığı düzeyi kategorisine ilişkin ortaya konulabilecek sonuçlar şunlardır: Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin derslerde sözlük kullanma sıklıkları yüksek düzeydedir. Sözlük kullanma çalışması yapmayan katılımcı sayısı ise üçtür. Sözlüklere ara sıra başvurduklarını belirten katılımcıların sayısı on birdir. Söz varlığını geliştirmek, zenginleştirmek açısından sözlük okuryazarlığının ehemmiyeti büyüktür. Çünkü sözlükler, sözcük dağarcığını zenginleştirme ve derinleştirme hususunda en temel kaynaklardan biridir. Elbir ve Yıldız (2013), söz varlığının geliştirilmesinde farklı kullanım amaçlarına göre hazırlanmış sözlüklerin büyük öneme sahip olduklarını bildirmişlerdir.

Sözlükler, Türkçe ders kitaplarından sonra derslerde en çok kullanılan kaynaktır. Sözlüklerdeki söz varlığı öğelerimizi öğrenmek, yalnızca iletişim kurmamızı veya söz birikimimizi zenginleştirmeyi sağlamaz. Aynı zamanda geçmiş ve gelecek arasında bağ kurar. Maalesef üç katılımcı, Türkçe derslerinde sözlük kullanmadıklarını bildirmişlerdir. Hatta bir öğretmen, kendi söz birikimine güvenerek sözlüklere ihtiyacı duymadığını bir diğer öğretmen ise öğrencilere sözlük kullanmayı tavsiye edip kendi kullanmadığını diğer bir öğretmen ise son zamanlarda sözlük kullanmayı zorunlu tutamıyoruz demişlerdir. Oysa bir kişinin, söz varlığına güvenip sözlüklere ihtiyaç duymaması aslında pek mümkün ve sağlıklı değildir. Aynı şekilde bir öğretmenin öğrencilerine sözlük kullanmalarını salık verip kendisinin kullanmaması oldukça yanlış bir eylemdir. Çünkü öğrenciler; öğütlere, sözlere değil öğretmenlerinin yaptıklarına bakarlar. Bu anlamda öğretmenin öğrencilerine doğru örnek olmasında fazlaca yarar vardır. Bundan dolayı doğru sözlük kullanımı ve sözlük okuma alışkanlığını okullarda öğrencilere kazandırmak oldukça önemlidir.

Kaldı ki TDÖP incelendiğinde öğrencilerin sözlük kullanma gerekliliğine değinen toplamda on iki kazanım bulunmaktadır. Aşağıda görüldüğü üzere her ne kadar sarmal anlayışla kazanımlar hazırlansa da bu kazanımlar birbirini tekrar etmekte üstelik sürekli aynı nokta üzerinde durdukları anlaşılmaktadır. 5, 6, 7, 8. sınıfların dinleme kazanımları başlığı altında yer alan sözlük kullanma kazanımı şöyledir:

- Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

“Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.” (MEB, 2019, s. 35-39-43-47).

5, 6, 7, 8. sınıfların okuma kazanımları başlığının söz varlığı alt başlığında yer alan sözlük kullanımına yönlendiren kazanımlar şu şekildedir:

- Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) *“Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.”*

b) *“Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.” (MEB, 2019, s. 36-40-44-48).*

Sözlük kullanma çalışmalarının yürütülme biçimleri kategorisine ilişkin olarak ortaya konulabilecek sonuçlar şöyledir: On sekiz katılımcı, basılı sözlükler (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük’ü, deyimler ve atasözleri sözlüğü, imlâ kılavuzu) aracılığıyla sözlük kullanma çalışmalar yapmaktadırlar. Diğer taraftan on bir katılımcı, sözlük kullanma çalışmalarında akıllı tahtadan yararlandıklarını, çevrim içi olarak <https://sozluk.gov.tr/> sitesini etkin bir biçimde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sözlük kullanma çalışmaları yapmayan katılımcı sayısı, üçtür. İki katılımcı hem akıllı tahtayı hem basılı sözlükleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Son zamanlarda okullarda akıllı tahtaların yaygınlaşması ile birlikte öğretmenler ders esnasında akıllı tahtadan olabildiğince yararlanmaktadırlar. Akıllı tahtanın imkânları çok fazladır. Anında bilgiye erişme, görseller ve videolarla dersleri zenginleştirme buna örnek verilebilir. Türkçe derslerinde söz varlığı geliştirme çalışmalarında akıllı tahtalar kullanılabilir. Örneğin öğretilmek istenen bir söz varlığı ögesinin fotoğrafı gösterilebilir, videosu izletilebilir veya deyimlerin, atasözlerinin hikâyeleri okunabilir. Böylece çoklu uyarıcılar kullanılarak öğretilmek istenen söz varlığı ögesi öğrencilerin uzun süreli belleklerine yerleştirilir. Kitaplarda söz varlığı etkinlikleri işlenirken veya okuma saatlerinde akıllı tahtalar kullanılabilir. Ayrıca Türk Dil Kurumunun <https://sozluk.gov.tr/> sitesinde günün kelimesi, atasözü ve deyimini verilmektedir. Bunlar öğrencilerin sözcük defterlerine kaydedilebilir. Yine “sıkça karıştırılan sözler” kısmındaki sözcükler öğrencilere gösterilip öğrencilerin sözcükler arasındaki farklılıklarını, anlam ayrılıklarını fark etmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda çalışma grubundaki öğretmenlerden birinin şu çalışması, Türkçe öğretmenlerine örnek olabilir:

Bakanlığımızın ‘Eğitim Takvimi’ diye bir şey var ya onu indirdim, ben telefonuma. Ben genelde oradan her gün ben okul özellikle sekizlerde yapıyoruz, bunu. Hani orada bizi ilgilendirecek şey var: Her gün bir yazım yanışı, bir atasözü, bir tane de bir kelime genelde bir kelime oluyor işte bir atasözü ya da deyim oluyor, bir de yazım yanışı. Bunları her gün veririm yani her dersimde veririm, mutlaka. Haftalık ‘Eğitim Takvimi’ni takip ediyoruz, kesinlikle.

Teknolojinin bu imkânından faydalanmak gerekmektedir. Çevrim içi olarak sözlüklere erişilebilmelidir. İnternet üzerinden sözlük kullanımını öğrenme ve dijital sözlük okuryazarlığı kazanma TDÖP’ün kazanımları arasında kendine yer bulmalıdır.

Basılı sözlükler üzerinden sözlük kullanma çalışmaları yapmak gayet önemlidir. Çünkü kitapların sayfasına dokunmak, kitabın dokusunu hissetmek sözlük okuma alışkanlığı kazanmada ilk adımdır. Kitapta herhangi bir sözcüğün anlamı aranırken başka sözcükler de göze çarpar. Gizil öğrenmeler meydana gelir. Dolayısıyla birden çok sözcük hem bilinçli hem farkında olmadan zihne yollar. Bu hususta çalışma grubundaki bir öğretmen şunları söylemiştir: “Çünkü bir öğrenci aradığı sözcüğü ararken sayfalarda farkına varmadan o kelimeyi bulmak için birkaç farklı kelimeyi daha okuyor ve gizil öğrenme, istem dışı, plan dışı bir öğrenme faaliyeti de gerçekleşiyor.”

Genel olarak ifade edilecek olursak çalışma grubundaki öğretmenler, sözlük kullanma çalışmalarını son derece önemli bulmaktadır. Öğretmenlerin tamamı bu çalışmaları hakkını vererek yürütmese de büyük çoğunluğu buna dikkat etmektedir. Bundan başka öğretmenlerin teknolojinin olumlu yönlerinden yararlanarak sözlük çalışmalarına devam etmeleri, söz varlığı geliştirme sürecine katkı sağlamaktadır.

Elde edilen bulguların çözümlenmesi sonucunda söz varlığını kalıcı hâle getiren çalışmalar kategorisine yönelik olarak şu sonuçlar ortaya konulabilir: Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin çoğu, öğretmiş oldukları herhangi bir söz varlığı ögesini kalıcı hâle getirmek için o söz varlığı ögesini cümle içinde kullandıkları görülmektedir. Aynı zamanda metin yazdırma, drama/canlandırma katılımcıların en çok başvurdukları yollar arasında görülmektedir. Hem cümle içinde kullandırma hem metin yazdırma öğrenilen söz varlığı ögesini kullandırmaya yöneliktir. Yeni öğrenilen bir söz varlığı ögesi kullanıldığı takdirde kalıcı olma oranı artacaktır. Bu noktada Güneş (2017), öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri yerinde ve anlamına uygun olarak kullanmalarının söz varlığı çalışmalarında etkili yollardan biri olduğunu

bildirmektedir. Yukarıda da değindiğimiz üzere canlandırma/rol oynama/tiyatro/drama çalışmalarının Türkçe öğretiminde önemi çok büyüktür. Bu çalışmaların sözcük öğretimi açısından yararlarını şöyle verebiliriz:

- Sözcüklerin ezberlenmesine olanak sağlar.
- Sözcüklerin doğru (vurgu ve tonlaması ile) telaffuzunu öğrenmeye yol açar.
- Sözcüklerin sesletimi ve vücut dilinin hareketleri aynı anda işe koşularak sözcüklerin uzun süreli belleğe yer etmesini, kalıcılık sağlanmasını destekler.

Ayrıca birden fazla duyuyu etkin kılan görsel uyarıcılardan yararlanma, öğrenciyle şakalaşma, atasözü/deyim kartlarıyla çalışmaların öğretmenler tarafından tercih edilen yöntem ve tekniklerden olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra sözcük öğretiminde tekrar çalışmaları çok değerlidir. Öğrenilen bir sözcüğün devamlı aralıklarla yeri geldiğinde kullanılması kalıcılık sağlamada çok etkilidir. Bu noktada Çetinkaya (2005); belleğin etkin biçimde çalıştırılmasında, kısa süreli belleğe alınan sözcüklerin uzun süreli belleğe aktarılmasında söz gelişi öğrenilen söz varlığı ögesinin kolayca hatırlanmasında, kalıcılık sağlanmasında tekrarın çok önemli bir yeri olduğunu dile getirmiştir. Bundan başka öğrenilen herhangi bir bilginin veya sözcüğün gündelik yaşamda kullanılması, en etkili çalışmalardan biridir.

TDÖP'te yer alan söz varlığı kazanımlarına dair görüşler kategorisine ilişkin olarak ortaya konulabilecek sonuçlar şunlardır: Öncelikle çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu bu soruya ya yanıt vermemişlerdir ya da verdikleri yanıt sorunun içeriği ile örtüşmediği için kapsam dışı bırakılmıştır. Bu katılımcılar, programı incelemediklerini söyleseler bile yine öğretmenin sorumluluk alması gerektiği dile getirmişlerdir. Soruya yanıt veren katılımcıların yanıtları ise ezbere, sığ, üstünkörüdür. Türkçe Öğretim Programı'nı objektif bir gözle değerlendirmek amacıyla sorduğumuz bu soru, genel olarak öğretmenlerin yanıt vermekten kaçındıkları sorulardan biridir. Elde edilen sonuçlar, bize katılımcıların Türkçe Öğretim Programı'na olan vukufiyetlerinin yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Bir bakıma katılımcılar, Türkçe öğretiminin sürecinin yol göstericisi olan programdaki söz varlığı kazanımlarını etraflıca, dikkatlice incelememişlerdir.

Yanıtlarını değerlendirmeye tabi tuttuğumuz katılımcıların neredeyse yarısı, TDÖP'teki (2019) söz varlığı kazanımlarını yeterli görmektedir. Öte yandan sekiz katılımcı, programdaki söz varlığı kazanımlarının yetersiz ve eksik olduklarını ifade etmişlerdir. İki katılımcı, kazanımların programda yüzeysel geçtiğini bildirirken iki katılımcı ise kazanımların birbirlerini tekrar ettiğini dile getirmiştir.

Programı söz varlığı geliştirme adına yeterli bulan dokuz katılımcının ifadeleri incelendiğinde yanıtların aynı kapıya çıktığı diğer bir deyişle biteviye ve üstünkörü, klişe oldukları anlaşılmaktadır. Bu katılımcılar, Türkçe öğretim sürecinde programdan ziyade öğretmenlerin sorumluluk almaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu görüş bir bakıma kabul edilebilir ancak öğretim sürecinin kılavuzu olan programların daha detaylı, amaca hizmet eden, dört temel dil alanını bütüncül bir biçimde geliştirmeyi hedefleyen kazanımlarla dolu olması gereklidir. Oysa TDÖP irdelendiği takdirde söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımların okuma alanı üzerine yoğunlaştığı ve dil bilgisi kazanımlarının söz varlığı başlığı adı altında verildiği görülebilir. Fakat söz varlığını geliştirme ve zenginleştirme çalışmalarında diğer dil becerileri, kesinlikle ihmal edilmemelidir. Çünkü dört temel dil becerisi birbirini besler ve birlikte gelişir. Dolayısıyla aralarında çok güçlü bir bağ vardır. Öte taraftan TDÖP'teki söz varlığı kazanımlarını eksik diğer bir deyişle yetersiz gören ve kazanımların yüzeysel ve birbirini tekrar ettiğini vurgulayan çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin, söz varlığı kazanımlarını niçin başarılı bulmadıklarını şu şekilde özetleyebiliriz:

- Kazanımlar arasında bütünlük yoktur.
- Kazanımlar, sürekli birbirini tekrar etmektedir.
- Kazanımlarda dil bilgisi konularının ağırlıkta olması dört temel dil becerisinin gelişmesini baltalamaktadır.
- Programlar hazırlanırken işin mutfağında olan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınmaması.
- Kazanımların söz varlığı geliştirme adına yetersiz olması.
- Kazanımlar programda yazıldığı şekilde kalmakta, uygulama açısından sorunlar vardır.
- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek kazanımlar bulunmamaktadır. Bir diğer ifadeyle kazanımlar, alt düzey bilişsel basamaklara yöneliktir.
- Kazanımların daha açık ve daha detaylı olması gerekmektedir.
- Programda, kitaplarda her sınıf düzeyindeki öğrencilerin mutlaka öğrenmesi gerektiği sözcük listeleri yoktur.

Kazanımların uygulanma durumu kategorisine ilişkin bulgular, toplanan verilerden yola çıkılarak şöyle yorumlanabilir: Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin çoğu, TDÖP'teki söz varlığı kazanımlarını derslerinde uygulama

hususunda esnek davranmaktadır. Bu katılımcılar; kazanımlar arasında seçim yaptıklarını, kimi kazanımları işlerken kimi kazanımları işlemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, sınıfların hazırbulunuşlukları, kazanımların amaca hizmet etme nitelikleri, bu yola başvurmalarının altında yatan nedenlerdir. Altı katılımcı, söz varlığı kazanımlarının hepsini derslerinde vermeye çalıştıklarını söylemiştir. Dört katılımcı, söz varlığı kazanımlarının birçoğunu derslerde işlemediklerini dile getirmiştir. Geriye kalan on bir katılımcının yanıtları, sorunun içeriğiyle uyuşmadığı için değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Dolayısıyla bu yanıtlar kapsam dışı bırakılmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu, söz varlığı kazanımlarını işleme noktasında esnek davranmaktadırlar. Kimi kazanımları işlememektedirler. Niçin böyle davrandıklarını aşağıdaki gibi örneklendirebiliriz:

- Esneklik ilkesinin, eğitim öğretim sürecinde bir dayanak noktası olması.
- Başarısız, ilgisiz, disiplinsiz öğrencilerin derslerin işlenişini aksatmaları.
- Salgın sürecinin eğitim öğretimi dolayısıyla dersleri olumsuz etkilemesi. Derslerin hakkıyla değil, sırf işlenmek için işlenmesi.
- Merkezî sınavlarda söz varlığına dair özel bir sorunun sorulmaması.
- Kendini sözlü veya yazılı ifade edemeyen, okuduğunu anlamayan öğrencilere öncelikle bu becerileri kazandırmaya çalışmak.
- Veliler çocuklarını iyi yetiştirir, onlarla özel olarak ilgilenirlerse dersler tam anlamıyla işlenebilir.
- Çocukların özellikle yazma etkinliklerinden kaçınmaları ve son sınıf öğrencilerinin sınava yönelik çalışmak istemeleri.
- Müfredatı yetiştirme kaygısının güdülmesi.
- Öğrencilerin çok farklı sosyoekonomik koşullarda, farklı alt yapılarla okula gelmesi.

Kazanımları verme noktasında esnek davranmak, bir bakıma doğru bir eylemdir. Örnek verecek olursak köydeki bir çocuk için ‘uzayda yaşam’ konusunun ilgi çekiciliği, hayatiliği ‘doğa ve evren’ konusuna göre oldukça düşüktür. Bu öğrencilerin yaşamına yakın, sevecekleri, dikkatini çekecekleri konular üzerinde durmakta fazlaca yarar vardır. Bundan başka salgın süreci eğitim-öğretime büyük yara açmıştır. Türkçe dersi özelinde düşünersek canlı derslerde genellikle soru çözümleri yapılmıştır. Ancak Türkçe dersi öğrencilerin temel dil becerilerini bütüncül bir

biçimde geliştirmeyi amaç edinmektedir. Maalesef bu süreçte dersler hızla işlenmiştir, kazanımlar göz ardı edilmiştir ve sınava dönük çalışmalar tercih edilmiştir. Ayrıca Türkçe dersinde yetkin olmayan başka bir deyişle dört temel beceriyi etkin biçimde kullanmakta sorun yaşayan öğrencilere söz varlığı başlığı altında dil bilgisi kazanımları vermek eğitsel açıdan doğru bir davranış değildir. Türkçe dersinin ilk amacının dile hâkim olmak, sağlıklı ve etkili bir iletişim kurmak olduğunu en başta vurgulamıştık. Bu amaç dikkate alınarak öğretmenlerin Türkçe derslerinde önceliği dil bilgisine değil, temel dil becerilerine vermeleri gerektiği bir kere daha söylenebilir. Tüm bunlara ek olarak öğretmenlerden biri, merkezî sınavlarda söz varlığı konusunda soruların gelmediğini dolayısıyla daha çok dil bilgisi çalışmalarına ağırlık vermek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Oysa söz varlığı, Türkçenin bir anlamda bütün derslerin bel kemiğidir. Çünkü söz varlığı zayıf öğrenci okuduğunu anlayamaz. Okuduğunu anlamayan bir öğrencinin de herhangi bir derste başarı sağlaması mümkün değildir. O yüzden söz varlığı çalışmalarının hayati önem taşıdığı hatırlanmalı ve bu çalışmalar kesinlikle geri plana atılmamalıdır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin kazanımları işleme noktasında esnek davranmalarının bir diğer nedeninin öğrencilerin yazma çalışmalarından kaçınmaları ve son sınıf öğrencilerinin sınav odaklı çalışmak istemeleri olduğunu ifade etmiştik. Bu ifade, bizlere öğretmenlerin yazma çalışmalarını öncelikle sevdirmeleri bu çalışmaların üzerinde önemle durmaları gerektiği gerçeğini hatırlatmıştır. Öğrencinin yazısı değerlendirilirken biçimden çok içeriğe odaklanılmalı, öğrenci süreç boyunca motive edilmeli hatta yazma çalışmalarını sevdirmek için başarılarına dev aynası tutulmalıdır. Böylece öğrenciler yazma çalışmalarına daha bir istekle ve öz güvenle dahil olabilirler. Diğer bir sorun, son sınıf öğrencilerinin sınavda çıkacak konulara yönelmek ve o konular hakkında test çözmek istemeleridir. Burada öğretmenler, öğrencilerine söz varlığı olgusunun onlara kazandıracakları muazzam katkılardan söz etmeleri gerekmektedir. Öğrenci, söz varlığının önemini idrak ederse ve veliler de bu bağlamda bilinçlendirilirse söz varlığı konusunun hak ettiği değeri bütün paydaşlar anlayabilir.

Söz varlığı kazanımlarının tamamını derslerinde verdiklerini belirten katılımcıların sayısı altıdır. Programdaki kazanımları derslerinde vermektedirler. Bu katılımcılar neden bütün kazanımları işlediklerini şöyle özetleyebiliriz:

- Konular işlenmemiş gibi sözlerin duyulmak istenmemesi.
- Özellikle söz varlığı başlığı altındaki söz varlığı kazanımlarının tamamının verilmek istenmesi.

- Genel olarak kitabın ve konuların hepsinin işlenmek istenmesi.

Salgında söz varlığı geliştiren çalışmalar kategorisine yönelik olarak tespit edilen sonuçlar şöyle açıklanabilir: Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenleri salgın sürecinde, evlerinde kaldıkları zamanlarda kişisel söz varlıklarını geliştirme adına en çok okuma eylemini yönelmişlerdir. Söz dağarcığını zenginleştirmenin, geliştirmenin en etkili yollarından biri okumaktır. Okuma ve söz varlığı arasında doğrudan ve güçlü bir bağ vardır. Nitekim Batubara ve Sirait (2022), söz varlığı yetersizliğinin, eksikliğinin okuma anlamayı çok büyük ölçüde olumsuz olarak etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca yapmış oldukları araştırmada farkında ve yoğun bir şekilde icra edilen okuma eyleminin, öğrencilerin söz dağarcıklarını geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin bu süreçte niçin en çok okuma yaptıklarını şu şekilde ifade edebiliriz:

- Kitap okumak için çok fazla fırsatın ve zamanın olması.
- Okumayı gerçek anlamda çok sevmek.
- Televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih etmek.
- Söz varlığını geliştirmenin en etkili yolunun kitap okumak, olduğu kanısında olmak.
- Kitap okumanın öneminin bilincinde olmak.
- Söz varlığının kitap okumaktan başka bir eylemle gelişemeyeceğini varsaymak.

Yukarıda görüldüğü üzere birden çok etmen, öğretmenleri salgın sürecinde kitap okumaya yöneltmiştir. Ancak bu etmenler arasından ilki, en büyük gerektirir. Öğretmenlerden biri, bu süreçte yeni bir dil öğrenerek söz varlığını geliştirmeye çalışmıştır. Yeni bir dil, yeni bir söz dünyası demektir. Dolayısıyla dil öğrenmenin birçok faydası olduğu gibi söz varlığını geliştirmeye de çok büyük faydaları vardır. Başka bir öğretmen, kaliteli insanları dinleyerek söz varlığını geliştirmeyi amaçladığını bildirmiştir. Dinleme becerisi, söz varlığı oluşumunun ilk adımıdır. Ancak dinleme eylemi, dil eğitiminde genellikle ihmal edilen bir alandır. Bu bağlamda Zhang ve Graham (2020), okuma ve söz varlığı ilişkisini inceleyen çalışmaların; dinleme ve söz varlığı ilişkisini inceleyen çalışmalardan çok daha fazla ele alındığını bildirmiştir. Ayrıca araştırmacılar, etkili dinleme yoluyla söz varlığının ciddi orada gelişeceğini araştırmalarında tespit etmişlerdir. Bu bakımdan söz varlığı gelişiminin devamlılığı için dinleme çalışmalarının önemi yadsınamazdır.

Bir diğ er  ğretmen, bu süreçte sözcük ezberlediğini söylemiştir. Sözcük ezberlemek, söz varlığını geliştirme adına çok değerli bir eylemdir. Her ne kadar ‘ezber’ mantığı eleştirilse de ezberin hafıza gelişimine muazzam katkıları vardır. Bu bağlamda Hoque (2018), son zamanlarda her ne kadar yaratıcı düşünme becerilerinden bahsedilse de ezber yapmanın öğrenmede, odaklanmada, beyin gelişiminde kritik rol oynadığını dile getirmiştir. Ancak araştırmacı, ezber yaparken öğrencilerin keyif alacağı, sürece dahil olacakları, renkli, etkili, çoklu uyaranlı tekniklerin kullanması gerektiğini belirtmiştir. Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi yalnızca ezber yapmak, kalıcı öğrenmeler meydana getirmez. Bu ezberlenen ögenin gündelik yaşamda kullanılması, kalıcılığı ciddi manada artırır.

Çalışma grubundaki bir  ğretmen, Telegram aracılığıyla bilgi kaynaklarına, dijital kitap arşivlerine eriştiğini ifade etmiştir. Teknolojinin bu imk nının, alamıyorum, edemiyorum, bahanesini ortadan kaldırdığını vurgulamıştır. Geçtiğimiz son yıllarda ve günümüzde akıllı cihazların kullanımını giderek artmaktadır. Öğretmenin yaptığı gibi buranın olumlu yönlerinde istifade etmenin önemi, gittikçe daha çok anlaşılmaktadır. Çalışma grubundaki iki  ğretmen de salgın zamanlarında kişisel söz varlıkları adına herhangi bir çalışma yapmadıklarını dile getirmişlerdir.

Elde edilen verilerin     mlenmesi sonucunda söz varlığı çalışmalarının uzaktan eğitime uyarlanabilme durumu kategorisine ilişkin ortaya konulabilecek sonuçlar şunlardır: Çalışma grubundaki öğretmenlerin yarısı,  ğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için yüz yüze eğitimde yaptıkları çalışmaları, uzaktan eğitim sürecine uyarlamıştır. Diğer yarısı ise uyarlayamadıklarını dile getirmiştir. Geriye kalan sekiz katılımcı da söz varlığı geliştirme çalışmalarını uzaktan eğitim sürecine kısmen uyarlayabildiklerini bildirmiştir.

Sonuç itibarıyla öğretmenlerin yarısı,  ğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için yaptıkları çalışmaları uzaktan eğitim sürecine uyarlamıştır. Bu katılımcılar, derslerin olabildiğince verimli geçmesi adına ellerinden geldiğı kadar çalışmalar yapmışlardır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek adına ortaya koydukları çalışmaları, şöyle özetleyebiliriz:

- Yüz yüze eğitimde yapılan çalışmaların uzaktan eğitime uyarlanabilirliğinin kolay olduğu düşüncesi.
- Deyim/atasözü kartlarını ekrana yansıtarak süreci devam ettirme.
- Öğrencilerle telefon aracılığıyla birebir ilgilenebilme imkânı.

- Herkesin kamerasını açık tutma koşuluyla ders işleme ve sesli, sessiz bir şekilde okumalar yaptırma.
- İnternet'in olanaklarından faydalanarak bilgiye anında erişebilme.
- Canlı derslerde öğrencilerin ilgisini canlı tutabilmek amacıyla oyunlar oynatma.
- Whatsapp grupları oluşturarak okuma kulüpleri oluşturma.
- Web 2.0 araçlarından 'Padlet' uygulamasını etkin bir şekilde kullanma.

Yukarıdaki örneklerden anlaşılacağı üzere kimi öğretmenler bu süreci fırsata çevirip elinden geldiklerince çalışmalarına devam etmişlerdir. Önemli olan zorluklarla başa çıkabilme davranışı göstermektir. Derslerde teknolojinin, İnternet'in olumlu bir şekilde kullanılması söz varlığı gelişim sürecine katkı sürdürmeyi devam ettirmiştir. 21.yüzyıl becerilerinden biri, olay ve durumlara uyum sağlayabilmedir. Bu bakımdan bir zorlukla veya olumsuz durumla karşılaşıldığı vakit anında çözüm üretebilmek gereklidir. Nitekim çalışma grubundaki bazı öğretmenler bunu ellerinden geldiği ölçüde başaramışlardır. Söz varlığı çalışmalarını uzaktan eğitime uyarlayamadığını bildiren öğretmenlerin görüşlerini şöyle örneklendirebiliriz:

- Uzaktan eğitimde disiplinin olmaması.
- Öğrencilerin ders dışındaki işlerle meşgul olması.
- Öğrencilerin derse zar zor katılmaları.
- Öğrencilerin kameralarının kapalı olması hasebiyle takip edilememeleri.
- Alt yapı sorunlarından ötürü iletişim kopukluklarının yaşanması.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslere devam etmemesi.
- Canlı derslerde zamanın çok kısıtlı oluşu.
- Öğrencilerin derse devam konusunda süreklilik göstermemeleri.

Salgın süreci, birçok alanda olduğu gibi eğitim öğretimde de derinden yaralar açmıştır. Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi birçok sebep buna örnek gösterilebilir. Uzaktan eğitimde Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine, ders işleme konusundaki yaşantılarına odaklanan sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri, Bayburtlu'ya (2020) aittir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar, bizim çalışmamızdaki öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla örtüşmektedir. Öğrencilerin derslere devam etmemeleri, süre kısıtlamasının yaşanması, alt yapı sorunları vb. bu sorunlara örnek olarak gösterilebilir. Diğer bir araştırma, Sarıçam, vd. (2020) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenler;

öğrencilerin uzaktan eğitimde erişim sorunları yaşadıklarından, derslere etkin bir biçimde katılmadıklarından bahsederek olumsuz eleştirilerde bulunmuşlardır. Süğümlü'nün (2021) çalışma grubundaki Türkçe öğretmenleri de yukarıdaki çalışmalardaki sorunlara benzer olarak iletişim, alt yapı, derse devam sağlama, zamanın kısıtlı olma, derslere erişme gibi sorunlardan söz etmişlerdir.

Tüm bu sorunlar; zor zamanlarda sorumluluk almanın, üretkenlik göstermenin, değişiklere veya olumsuz koşullara uyum sağlamanın, yaratıcı düşünmenin zaruretiine işaret etmektedir. Türkçe derslerinin, temel dil becerilerinin can damarı olan söz varlığının uzaktan eğitimde göz ardı edilmesi, üzerinde durulmaması büyük bir eksikliktir. Bu noktada Demirgüneş ve Gökçe (2021), uzaktan eğitim sürecinde söz varlığı çalışmalarının gerekliliğinin ötesinde bir zorunluluk hâline geldiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin İnternet üzerinden bireysel çalışmalarına imkân verecek, ilgi çekici, eğlenceli etkinliklerle söz varlığı çalışmaları hız kesmeden devam etmelidir.

Söz varlığı geliştirmede karşılaşılan sorunlar kategorisine ilişkin olarak ortaya konulabilecek sonuçlar şunlardır: Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirirken karşılaştıkları en büyük güçlük, kitap okumama sorunudur. Bilindiği üzere kitap okunmadığı takdirde okuma alışkanlığı kazanılamaz. Dolayısıyla okuma alışkanlığı kazanmayan birinin, söz varlığı doğal olarak gelişmez, zenginleşmez. Benzer şekilde Kılıç ve Göçer'in (2021) yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmenlerinin, söz varlığı geliştirmede öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması ve yöresel sözcüklerin kullanımı gibi sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Ailelerin, velilerin bilinçsiz ve ilgisiz oluşları hatta çocuklarıyla iletişim kurmamaları, sohbet etmemeleri söz varlığı gelişimine büyük zarar vermektedir. Kısacası söz varlığı gelişimlerinde karşılaşılan güçlükler, büyük ölçüde öğrencilerin ve velilerin durumundan kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, özellikle son zamanlarda sosyal medyanın yaygınlaşması, çocukların ana dil kullanımında olumsuz anlamda derinden değişimler yaratmıştır. İnternet ve akıllı aygıtlarla vakit geçiren fakat iletişime geçmekten kaçınan çocuklar yetişmektedir. Popüler kültürün etkisi, yabancı dil hayranlığı, sosyal medyada kullanılan sözde dil; öğrencilerin söz varlıklarının gelişimini zorlaştırmakta, olumsuz yönde etkilemektedir. Bu saydıklarımızın haricinde diğer birçok neden söz varlığı gelişim sürecini aksatmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak karşılaşılan güçlükleri şöyle gösterebiliriz:

- Öğrencilerin konuşma ve yazma sürecinde yerel ağız kullanmaları.

- Öğrencilerin ilgisiz oluşları, merak ve öğrenme arzularının olmaması.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğunun algı sorunları yaşamaları.
- Yabancı uyruklu (Suriyeli) öğrencilerle iletişim sorunlarının yaşanması dolayısıyla ders işleme sürecinin sekteye uğraması.
- Öğrencilerin sosyal medyaya, telefona, tablete bağımlı oluşları.
- Öğrencilerin yeterince kitap okumamaları.
- Velilerin çocuklarıyla alakadar olmamaları ve çocuklarına güzel ve doğru bir örnek olmamaları.
- Kitap okuyan öğrencilerin tekdüze kitap okumaları. Bunun sonucunda söz varlığı gelişiminin kısıtlı kaynaklardan beslenmesi.
- Ders kitabındaki metinlerin niteliksiz olması.
- Öğrencilerin ilkokulda temel okuryazarlık becerileri kazanma hususunda sorunlar yaşamaları. Yetersiz bir okuma ve yazma becerisiyle ortaokula gelmeleri.
- Öğrencilerin yabancı dil hayranlığı, sosyal medyada kullanılan yapma ve bozuk dili tercih etmeleri.
- Çocukların sınav odaklı düşünmeleri.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere birçok olumsuz etmen, söz varlığı gelişimini büyük ölçüde yavaşlatmakta, zorlaştırmaktadır. Özellikle son yıllarda neredeyse herkesin bağımlısı olduğu akıllı cihazlar ve sosyal medya bu sorunların en büyük kaynağıdır. Bu savımızı şöyle açabiliriz: Sosyal medyanın ve akıllı aygıtların yaygınlaşmasıyla birlikte toplumun büyük kısmı bunlara teslim olmuş durumdadır. Ayrıca yapılan araştırmaların biri, sanal dünya aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını ciddi oranda düşürdüğünü göstermektedir (Borak ve Beki, 2021). Öğrenciler kitap okumaktan ziyade İnternet’te vakit geçirmek, oyunlar oynamak istemektedirler. Sosyal medya platformları, insanların yabancı dil hayranlığını tahrik etmekte; burada kullanılan bozuk ifadeler dili köreltmekte, çocukları olumsuz olarak etkilemektedir. Bu yanlış kullanımlara şöyle örnek gösterilebiliriz:

- Sözcüklerin yanlış anlamda ve yerde kullanımı,
- Türkçe sözcüklerin yerine yabancı sözcüklerin tercih edilmesi,
- Türkçenin engin söz hazinesinde olmayan sözcüklerin türetilip kullanılması,
- Harf, sözcük ve cümle düşüklükleri,
- Bariz ve bilinçli dil bilgisi hataları vb.

Sosyal medya ağlarında yeğlenen bu sözde ve özensiz dil, Türk çocuklarının ve gençlerinin sözlü ve yazılı anlatımlarına yerleşmektedir. Kısacası sosyal ağlarda, İnternet’te, akıllı cihazlarda maalesef yaygın bir şekilde kullanılan yapma dil; Türkçenin son zamanlarda maruz kaldığı en büyük sorunlardan biridir. Bütün odağı oyunlara, televizyona, sosyal medyaya kayan öğrenciler, iletişim kurmaktan yoksun yetişmektedirler. Bu olumsuz durumun en büyük sebebi, çok küçük yaşlardan başlayarak çocukların elektronik akıllı cihazlara teslim edilmelidir. Yaşları küçük olduğu için iç disiplin geliştiremeyen, annesi, babası ve öğretmenleri aracılığıyla dışsal motivasyonlar tarafından yönlendirilmesi gereken çocuklar; başıboş bırakıldıkları için okul ve eğitim yaşamından uzaklaşmak istemekte bununla birlikte akıllı cihazlardaki oyunlara ve sosyal medya uygulamalarına bağımlı hâle gelmektedirler. Yalnızca çocuklar değil, aile fertleri de zamanlarının büyük kısmını sanal dünyada heba etmektedirler. Aile fertleri, karşılıklı olarak birbirlerine olumsuz örnek olmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler, çocukların en basit düzeydeki sözcükleri, deyimleri ve atasözlerini bilmeyişlerinden yakınmaktadır. Bu çok tabii bir sonuçtur. Çünkü günün büyük bölümünü dijital dünyada geçiren çocuğun Türkçenin söz değerlerini duyması, onları kullanması olanaksızdır. Bundan başka yine sosyal medya, sanal dünya çocukların algılarını kapatmaktadır. Salgın süreci ile birlikte aile bireyleri, gittikçe artan bir şekilde dijital dünyaya teslim olmuşlardır. Zaten toplumu olumsuz olarak etkileyen sanal dünya ve akıllı cihazlar; söz varlığı gelişiminde karşılaşılan, yaşanan sorunları maalesef katmerlendirmiştir. Aşağıda doğrudan alıntılarla verdiğimiz öğretmenlerin şu ifadeleri anlattıklarımızı özetler niteliktedir:

- “...Güzel bir söz duyduklarında aaa, vaaay tam Instagram’a atmalık. Sıtorilikmiş (hikâye) falan diyorlar, çok güzel sözmüş diyorlar. Her şeyi oraya odaklıyorlar. Her şeyi oraya aktarıyorlar. Hayatları onun üstüne yaşıyor. Kaç takipçin var, kaç beğenin var? Önemli olan o.”
- “Algı, ben vallahi bu kadar algı sorunu yaşadığımı hatırlamıyorum ya. Yani her sene daha kötü bir de gözlemleme imkânım var. Benim on yedinci yılım. O zamanki öğrencilerle kıyaslıyorum. Bunun sayısı artıyor. Anlamıyor, senin söylediğini anlamıyor, en başta.”
- “Öğrenci; çok sık geçen, bilmesi gereken bir sözcüğü bile bazen sorabiliyor. Sorması anormal değil, normal öğrenciye göre ama hani çok sık kullanılan günlük hayatta tekrar ettiğimiz bazı kelimelerin bile bazen öğrencilere zor geldiğini görüyoruz.”

- Benzer şekilde şu ifade, dikkate değerdir: “‘Peşkir’ mesela geçenlerde peşkir kelimesi geçti. Peşkir ile yüzümü sildim, ne ile yüzünü silebilirsin? Bilmiyorsun tamam ama insan ne ile yüzünü siler, diye yorum yapması gerekiyor. Çünkü paragrafın gelişinden cümle içerisindeki kullanımında o kelimeyi tahmin etmesi gerekiyor.”
- “Yani çok basit belki bizim için belki basit dediğimiz kelimeleri çocuklarımız bilmiyorlar. Bilmedikleri için de tabii ki anlayamıyorlar.”
- “Çocuklar benim duyduğunu düşündüğüm yani o köyde atıyorum, ben de İç Anadolu çocuğuyum işte onlar da Kayseri. Diyorum ki bunu duymuştur. Bu deyimi, atasözünü duymuştur, diyorum. Hiç duymamış çocuk. Bu benim için büyük bir problem oluyor.”
- “Çocuklarım kendilerini ifade edemiyorlar, kelime haznesi zayıf olduğu için. Yani ‘aaaa, eeee’. En çok sıkıntı yaşadığımız nokta. Hazırlıksız konuşma ve yazma becerileri tarzı etkinliklerde çok zorlanıyorlar. Çok sıkılıyorlar, ifade becerileri çok zayıf, anlatamıyorlar kendilerini.”
- “Okumakla ilgili sıkıntılarımız var. Yani öğrencilerimizi belli bir okuma alışkanlığı kazandırmakta zorluklar çekiyoruz. Ailenin eğitime bakışı, bunun başka bir sebebi. Anne babanın ne kadar okuduğu bunun başka bir sebebi.”
- “Çocuklar araştırma, merak ve ilgiden yoksun.”
- “Çocuk kendi anladığının ötesine geçemiyor. Siz ne anlatmaya çalışırsanız çalışın bana mı anlatıyor bana mı söylüyor, onu bile üstüne almıyor. Çok sıkıntı var bilmiyorum.”
- “Çocuklar, bizim verdiğimiz kaynaklardan ziyade kendileri böyle popüler olan ya da animasyon karakter, yeni nesil kitaplara yöneliyor. Bunların dili de yavan ya da bozuk bir dile sahip.”
- “Sosyal medyaya, telefonlara bağlanmışlar. Her şeye vakit buluyorlar ama kitap okumuyorlar. Sonuç olarak söz varlıkları gelişmiyor, maalesef.”
- “İnternet oyunları çok etkili, çocuklarda. Mesela geçen arkadaşın biri dedi ki cümle kurarken hep vurmak, kırmak o tür oyunlarda gördükleri kelimelerle cümle kuruyorlar, dedi.”
- “Kompozisyon yazarken İngilizce bir kelime yazmış. O an düşündüm dedim ki kompozisyonda İngilizce kelimenin aslı nedir, dedim. O an düşündüm Türkçe kelime bulamadım dedi. O kadar üzdü ki beni...” Katılımcı,

öğrencisine bu durumun nedenini sorduğunda şu yanıtı almıştır: “Öğretmenim hep İngilizce uygulamalar dinliyorum, dedi. İngilizce oyunlar oynuyorum. İngilizcemin gelişmesini istiyorum, dedi.”

- “Çocukların öğrendiklerinin sınav odaklı, yazılıda çıkar mı, LGS’de çıkar mı? Şeklinde sistemin sınava odaklı oluşu ölçüğe vurulabilir kazanımları ön plana çıkarıyor.”

Bunların haricinde ders kitaplarına alınan metinlerin yavan, sığ olması öğrencileri bu kitaplardan uzaklaştırmaktadır. Öğrencilerin motivasyonlarını düşürmektedir. Türk edebiyatının güzel, seçkin, kıymetli hazineleri ile öğrenciler tanıştırılmalıdır. Bu metinler aracılığıyla öğrencilerin söz dünyaları zenginleştirilmelidir.

Elde edilen veriler ışığında söz varlığı geliştiren etkili alışkanlıklar kategorisine ilişkin olarak ortaya konulabilecek sonuçlar şunlardır: Çalışma grubundaki öğretmenlerin söz varlıklarını geliştirmede etkili olan alışkanlarından, deneyimlerinden “okuma” en büyük paya sahiptir. Okuma eyleminin söz varlığını zenginleştireceğinden birçok kez söz ettik. Birçok alışkanlık, tecrübe söz varlığı geliştirmede etkilidir. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin ifadelerinden yola çıkarak söz varlıklarını nasıl geliştirip zenginleştirdiklerini şöyle gösterebiliriz:

- Farklı kaynaklardan veya ayırım gözetmeksizin her yerden sürekli okumalar yapmak.
- İnsanları etkili bir şekilde dinlemek ve onlardan söz varlığı öğelerini öğrenmek.
- Kaliteli eğitim-öğretim süreci geçirmek.
- Farklı türlerde ve kaliteli metinler (Dede Korkut Hikâyeleri, Yunus Emre’nin şiirleri) okumak.
- Sözlük okumak.
- Bolca şiir okumak, şiir ezberlemek ve şiir yazmak.
- Kitaplara, sözcüklere tutkun olmak.
- Öğrenilen söz varlığı öğelerini not etmek ve yeri geldiğinde kullanmak.
- İnsanlarla iletişim kurmayı sevmek ve farklı kültürlerden, insanlardan beslenmek.
- Tiyatro metinleri okumak ve tiyatro gösterilerde rol almak.
- Bulmaca çözmek, sözcük oyunları oynamak ve kelime yarışmalarını izlemek.

- Belgesel, tartışma programları; kaliteli filmler ve sinemalar izlemek.
- Doğru kaynakları ve doğru insanları ‘sabırla’ takip etmek.
- Öğretmenlik sürecinde, okul yaşantısında öğrencilerle birlikte öğrenmek.
- Etkin ve girişken bir birey olmak.

Yukarıda görüldüğü üzere çalışma grubundaki öğretmenler, söz varlıklarını geliştirme amacıyla birçok yola başvurumaktadırlar. Bir öğretmenin özellikle de Türkçe öğretmenin söz varlığının zengin ve kapsamlı olması gerekir. Çünkü toplum, etkili yazılı ve sözlü iletişimde Türkçe ve edebiyat öğretmenlerini örnek alırlar ve gösterirler. Taşıyıcı kolonu iletişim olan öğretmenlik mesleğinin hakkıyla yerine getirilmesinde sahip olunan ve etkili bir şekilde kullanılan söz varlığının çok büyük önemi vardır.

Kitap okumaya ayrılan zaman kategorisine yönelik olarak tespit edilen sonuçlar şu şekilde açıklanabilir: Çalışma grubundaki öğretmenlerin on biri, günlük kitap okumaktadır. Beş öğretmen, günlük değil de haftalık kitap okuduklarını ifade etmiştir. On iki öğretmen ise okumaya ayırdıkları sürenin değişkenlik gösterdiğini belirterek net bir sayı vermemiştir. Dört öğretmen ise son zamanlarda kitap okumadıklarını bildirmiştir. Yücebaş (2017), Ankara’da ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını tespit etmeye yönelik araştırma yapmıştır. Araştırmacı, çalışma grubundaki öğretmenlere “Ne sıklıkla kitap okuyorsunuz?” şeklinde soru yönelmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara paralel olarak bizim araştırmamızda da kimi öğretmenlerin zayıf bir okuma alışkanlıkları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öte yandan bahsi geçen çalışmada ve bizim çalışmada güçlü bir okuma alışkanlığına sahip öğretmenler bulunmaktadır. Demek ki kimi öğretmenler, düzenli bir okuma eylemi içindeyken kimi öğretmenler de okuma alışkanlığına sahip değildir. Çalışma grubundaki okuma alışkanlığını oturtmuş olan öğretmenlerin, kitap okumaya ayırdıkları zaman hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

- “Kitap; su, ekme gibi doğal bir ihtiyaçtır.”
- “Kitap okumaya her gün zaman ayırıyorum, dediğim gibi. Yani 4000 sayfalık okumayı 5000 sayfalık okumayı iki, üç günde yaparım. Alırım kitabı eğer çok çok ilgimi çekiyorsa sabaha kadar okurum. 21.00’de başlarım, kitap biter, bakarım ki sabah olmuş.”

- “Yani belli bir dönem gece gündüz uyumadan kitap okuyabilirim ama bazen öyle bir süreç oluyor ki hiç elime almıyorum.”
- “Her gün okurum özellikle hafta sonunda ertesi gün okul yoksa saatlerce okurum. İki çocuğum var. Çocuklar uyuduktan sonra geç vakitlere kadar ikiye, üçe bazen sabah ezanına kadar okuduğum oluyor. Bazen de bir saat, her gün okumaya çalışırım.”

Ne yazık ki toplumumuz okumaya gereken önemi vermemektedir. Bu olumsuz durumu birçok araştırma desteklemektedir: Kuş ve Türkyılmaz (2010), Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, yılda on kitaptan daha az kitap okuduğu belirlenmiştir. Öğrencilere kitap okuma konusunda telkinlerde bulunan öğretmenlerin öncelikle kendilerinin iyi birer okuyucu olmaları gerekmektedir. Bizim araştırmamızdaki kimi Türkçe öğretmenleri ya az kitap okuduklarını ya da son zamanlarda kitap okumadıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca çalışma grubumuzdaki öğretmenlerin neredeyse yarısı, okuma alışkanlıklarını oturtamadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden biri, açık sözlü bir şekilde sosyal medyaya çok fazla vakit ayırdığını söylemiştir. Bundan dolayı son zamanlarda kitap okumadığını belirtmiştir. Sosyal medyada çok fazla vakit geçiren birinin kitap okumaya zaman ayıramayacağı açıktır. Bu bağlamda Gezgin (2021), 517 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmada, sosyal medyayı günlük yaşamda yoğun bir şekilde kullanan öğrencilerin az okuyan veya okumayan gruplarda olduklarını tespit etmiştir. Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu (OKUYAY) (2019), ülkemizde okuma kültürünün ne düzeyde olduğunu saptamak için 29 ilin, merkez dahil, 104 ilçesine bağlı 166 mahalle ve köyünde 2929 kişiyle evlerinde yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Bu araştırmalardan alınan örnekler, okuma kültürümüz açısından oldukça dikkat çekicidir:

- İş veya okul dışında kendi ilginiz veya merakınız için kitap okuyor musunuz? Katılımcıların %40,9’ u ‘hayır, okumuyorum.’ yanıtını vermişlerdir.
- Şimdiye kadar hiç kitap fuarına gittiniz mi?
Bu soruya araştırmaya katılanların %55,2’si hiç gitmedim, %12,5’i bir kez gittim, %24,6’sı birkaç kez gittim, %7,7’si sürekli giderim yanıtını vermişlerdir.
- Son 3 ayda kaç kitap okudunuz?

Bu soruya katılımcıların %36,2'si kitap okumadım, %33,9'u bir veya iki kitap okudum, %18'i iki ile beş arası kitap okudum, %7,9'u beş ile on arası kitap okudum, %3,9'u ondan fazla kitap okudum yanıtını vermişlerdir.

Yıldız vd. (2015), tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının çoğunlukla yılda bir ile beş arasında kitap okudukları tespit edilmiştir. Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007), araştırmalarında 5.sınıf öğrencilerin televizyon izlemeye, bilgisayar kullanmaya kitap okumaktan daha çok zaman ayırdığını belirlenmişlerdir. Ülper (2011), ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin kitap okuma durumlarını araştırmıştır. Araştırmasından yola çıkarak öğretmenlerin ve ailelerin öğrencileri okuma güdülemeleri konusunda daha duyarlı davranmaları gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca araştırmanın giriş bölümünde bahsettiğimiz üzere çeşitli kurumlar tarafından yapılan araştırmalarda Türklerin diğer ülkelere göre geride kaldığının üzerinde durmuştuk. Bu olumsuz tablonun önüne geçmek için ciddi adımlar atılmalıdır. Toplumun çekirdeğini oluşturan aileye, okullara, devlet kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin kendilerine örnek aldıkları öğretmenlerin, düzenli ve güçlü bir okuma alışkanlıklarına sahip olmaları, okumaya dönük olumlu tutumları oldukça önemlidir. Okuma alışkanlığının kazanılması için okuma eylemi düzenli, planlı ve sürekli biçimde yürütülmelidir. Bir öğretmenin şu sözleri bu düşüncemizi özetler niteliktedir:

Bir öğretmenin okuduğu kitapları yanında götürmesi, derse götürmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrenciler o kitaplara dikkat ediyorlar. Hocam şu kitabı okuyormuş, diyor. Dersim arka arkaya ise o kitabı büyük bir ihtimalle sınıfta bırakıyorum, çocuklar karıştırırlar diye. Beğendiğim, onların seviyelerine uygun olan kitapları sınıfta bırakıyorum. Diyorum ki bu kitap bir hafta boyunca burada dursun. Mesela geçen Arif Nihat Asya'yı işledik. Arif Nihat Asya'yı anlatan çok güzel bir kitap vardı, elimde. Bir hafta veya iki hafta öğretmen masasının üstünde durdu. Dedim ki teneffüslerde bölüm bölüm açın, okuyun. Ne kadar okuyabilirsiniz ne öğrenebilirsiniz diye o tarz kitap bıraktığım sınıfta bıraktığım da oluyor.

Öğretmenler, öğrencilere aileden sonra okuma alışkanlığı kazandırabilecek etkili bireylerdir. Bu noktada öğrenciyi doğru yönlendirme adına öğretmenlerin çocuk edebiyatı eserlerini okumaları ve bu edebiyat alanına hâkim olmaları büyük önem taşımaktadır. Avrupa Komisyonu (2011), araştırmalarında 18 ülkenin okuma öğretimi için öğretmen eğitimi ile doğrudan ilgili merkezî yönergeler düzenlediğini

saptamışlardır. Avrupa Komisyonu'nun (2011) araştırmasına göre Danimarka, İrlanda, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Norveç'te tam nitelikli öğretmenlerin okuma öğretimi alanında uzman olmak için ek bir nitelik elde edebileceği ülkelerdir. Nitelikli bir okuyucu olan öğretmen, çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında en iyi örnektir. Çocuklara örnek oluşturacak öğretmenin çocuk edebiyatı yapıtlarına hâkim olması gerekmektedir. Öğretmen çocuklara kılavuzluk ederek onları nitelikli eserlerle karşılaştırmalıdır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda dergi takip edilme durumu kategorisine ilişkin şu sonuçlardan söz edilebilir: Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğu, dergi takip etmediklerini bildirmişlerdir. Yirmi öğretmen, dergi takibi yapmazken on iki öğretmen dergi takip etmektedir. Dergi takibi yapmayan öğretmenlerin, niçin dergi takip etmediklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Dergilere ilginin olmayışı.
- İnternet'in yaygınlaşması ile birlikte gazete ve dergilerin eski değerini yitirmesi.
- Maddî sorunların olması.
- Dergileri önceden takip edip son zamanlarda takibin bırakılması.
- Süreli yayınları okumayı tercih etmeme.

Yılmaz (2009), Cumhuriyet Üniversitesindeki Türkçe öğretmeni adaylarının önemli bir bölümünün hiç dergi okumadığını tespit etmiştir. Bizim araştırmamızdaki tespitler de Yılmaz'ın (2009) tespitleriyle örtüşmektedir. OKUYAY (2019), ülkemizde okuma kültürünün ne düzeyde olduğunu saptamak için 29 ilin, merkez dahil, 104 ilçesine bağlı 166 mahalle ve köyünde 2929 kişiyle evlerinde yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Bu araştırmaya dahil olanlara yöneltilen sorulardan biri, Takip ettiğiniz dergiler var mı? Türleri nedir? sorusudur. Araştırmaya katılanların %78,6'sı ise 'hayır' yanıtını vermişlerdir. Bu kapsamlı araştırmanın sonuçları, ülkemizde dergi okuma alışkanlığının oluşmadığını göstermektedir. Bu bağlamda topluma ışık tutan, gelecek nesillerin temelini atan öğretmenler güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olmalıdırlar. Dahası öğretmenler hem öğrencilerin hem diğer bireylerin zihnine, kalbine okumanın önemini aşılmalıdır.

Elde edilen verilerden yola çıkarak dergi adları kategorisine ilişkin ortaya konulabilecek sonuçlar şöyledir: Çalışma grubundaki öğretmenlerden on ikisi, dergi(ler) takip etmektedirler. En çok takip edilen dergi Bilim Çocuk dergisidir. Bilim

Çocuk'tan sonra en çok takip edilen dergi ise Türk Dili dergisidir. Kafka Okur ve Bilim Teknik dergileri de en çok takip edilen dergiler arasındadır. Birden çok dergi takip eden katılımcıların sayısı yedidir. En fazla dergi takip eden katılımcılar ise dört ayrı dergiyi takip etmektedir. Öğretmenlerin dördü, dergileri basılı almak yerine PDF/İnternet üzerinden takip ettiklerini belirttiler.

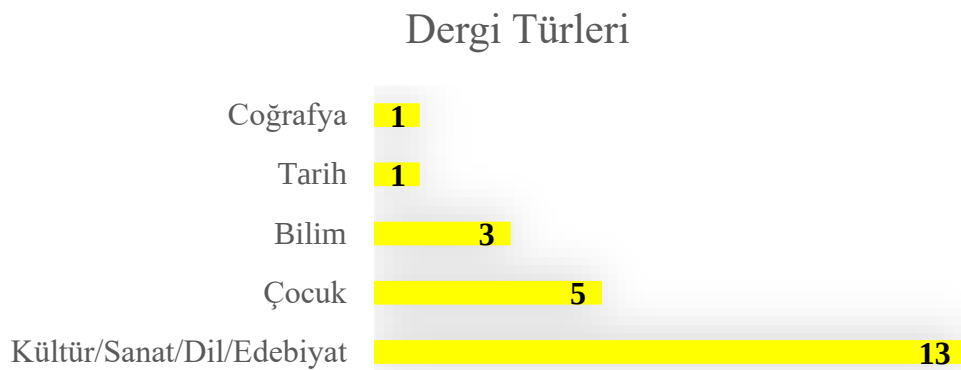
Yıldız vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun alanlarıyla bilimsel dergi takibi yapmadıkları görülmüştür. Ancak bizim araştırmamızdaki öğretmenlerin alanlarıyla ilgili dergi takip ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesindeki öğrencilerin genellikle dinî dergileri takip ettikleri tespit edilmiştir. Ancak bizim araştırmamızda öğretmenlerin daha çok bilim, çocuk, teknik, kültür, tarih ve edebiyat türü olmak üzere geniş yelpazede dergiler takip ettikleri saptanmıştır. Yılmaz (2009), dergi okuduğunu bildiren öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun sanatsal, kültürel ve edebî dergileri takip ettiklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin dergi okuyup takip etmelerinin kendilerine kazandırdıkları hakkındaki düşüncelerini, aşağıda maddeler hâlinde şöyle özetleyebiliriz:

- Hem ders hem kişisel gelişim anlamında katkı sağlamakta,
- Genel kültürü geliştirmekte,
- Dergilerdeki şiirler ve resimler sergilenerek renkli bir sınıf ortamı oluşmakta,
- Merak duygusunu tetiklemekte,
- Geniş yelpazede konular hakkında bilgiler vermektedir.

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin takip ettikleri dergilerin türlerine göre dağılımını şu şekilde gösterebiliriz:

Şekil 10

Takip Edilen Dergilerin Türleri



Çalışma grubundaki öğretmenleri takip ettikleri dergilere bakarsak kültür-sanat-dil-edebiyat türü ağırlığı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu Türkçe ve edebiyat bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin oluşturduğu göz önünde bulundurulursa ortaya çıkan sonuç pek tabiidir. Bunun yanı sıra çocuklara yönelik dergiler de büyük oranda takip edilmektedir. Çocuk dergilerini takip eden öğretmenler hem öğrencilere hem kendi çocuklarına yararı dokunma ve çocukların dünyasını anlama açısından önemli görmektedirler.

Kütüphane üyeliği kategorisine ait bulgular incelendiğinde tespit edilen sonuçlar şunlardır: Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin kütüphane üyeliği bulunma durumları, neredeyse eşittir. Ancak kütüphane üyeliği olan katılımcı sayısı daha fazladır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin on yedisi, kütüphane üyeliklerinin bulunduklarını bildirirken on beşi, kütüphane üyeliklerinin bulunmadıklarını ifade etmiştir. Yücebaş'ın (2017) araştırma grubundaki öğretmenlerin %85,2'sinin kütüphane üyeliği yoktur. Ancak bizim çalışma grubundaki öğretmenlerin %47'sinin kütüphane üyelikleri olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kütüphane üyeliği bulunmayan öğretmenlerden altısı, evlerinde kendilerine ait kütüphane kurduklarını ifade etmişlerdir. Bundan dolayı kütüphane üyeliklerinin olmadıklarını dolayısıyla kütüphaneye gitme ihtiyacı hissetmediklerini bildirmişlerdir. Bu öğretmen gurubu, her ne kadar kütüphaneye üyelikleri olmasa da kütüphaneye gitmenin ve oranın havasını solumanın oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Çünkü kütüphaneler; okumaların, araştırmaların yapıldığı, zamanın verimli bir şekilde değerlendirildiği ilgi çekici ortamlardır. Kütüphanelere verilen değer, bir toplumun gelişmişlik düzeyi hakkında bilgi verir. Nitekim Altunbay ve Üstten'e (2020) göre bir toplumdaki kütüphane sayısı ve kütüphanelerin etkin olarak kullanımı ile evlerde kitaplık veya kütüphane bulunması, bir toplumda okuma kültürünün yer edinmesi hususunda çok önemlidir. Kütüphaneler, öğrenciler için merak uyandırıcı yerlerdir ve öğrencilere yeni yaşantılar sunan ilgi uyandırıcı ortamlardır. Bu bağlamda öğrencilerin kütüphane alışkanlığı kazanmaları bir bakıma öğretmenlerinin de kütüphaneye gitme alışkanlıklarına bağlıdır. Kütüphane üyeliği bulunmayan ve bu durumun nedenini açıklayan öğretmenlerin ifadelerini, şöyle özetleyebiliriz:

- Eskiden veya öğrencilik zamanlarında üyeliğin olması ancak şu anda üyeliklerinin olmaması,
- Evlerinde kendilerine özgü kitaplık veya kütüphane oluşturmaları.

Elde edilen bulguların çözümlenmesi sonucunda kütüphaneye gidilme sıklığı kategorisine ilişkin şu sonuçlar ortaya konulabilir: Bir önceki kategorinin açıklama bölümünde, kütüphane üyeliği bulunan katılımcı sayısının kütüphane üyeliği bulunmayan katılımcı sayısından çok az da olsa fazla olduğunu belirttik. Bununla birlikte kütüphane üyeliği bulunan on yedi öğretmenden on biri, kütüphaneye gitmediklerini bildirmişlerdir. Tıpkı Yücebaş'ın (2017) araştırmasında olduğu gibi bizim araştırma grubumuzdaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, kütüphanelere üye olmalarına rağmen kütüphaneye gitmedikleri tespit edilmiştir. Bu durum, çalışma grubundaki öğretmenlerin kütüphaneye gitme ve o ortamdan yararlanma duyarlılığında olmadıklarını göstermektedir. Bu katılımcıların kütüphane üyelikleri bulunmalarına karşın niçin kütüphaneye gitmediklerini şöyle verebiliriz:

- Covid-19 salgını
- İnternet'ten kitaplara erişebilme
- Vakit kısıtlılığı
- İhtiyaç duymama

Yukarıda görüldüğü üzere çalışma grubundaki öğretmenler, kütüphaneye gitmeme nedenleri olarak Covid-19 salgın sürecine, İnternet'ten kitaplara kolaylıkla erişebilme imkânına, vakit kısıtlılığına, kütüphaneye gitme ihtiyacı hissetmeme hususlarına değinmişlerdir. Tüm ülkeleri olumsuz etkisi altına alan Covid-19 salgını, yaşamın neredeyse her alanını derinden etkilemiştir. Eğitim ve eğitim kurumları, eğitimin bileşenleri de bundan payını almıştır. Bundan dolayı ki çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu, salgın sürecinin başlamasıyla kütüphaneye gitmeyi bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra kimi öğretmenler de İnternet üzerinden istenilen ve aranan kitaplara kolaylıkla erişebildiklerini vurgulayarak kütüphaneye gitmediklerini belirtmişlerdir. Geriye kalan öğretmenler ise yoğun çalışma temposunu öne sürerek kütüphaneye gitmediklerini söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise kütüphane üyelikleri olmalarına rağmen kütüphaneye gitme ihtiyacı hissetmediklerini dile getirmişlerdir. Bu çalışmada olduğu gibi Yücebaş'ın (2017) çalışma grubundaki öğretmenler de kütüphanelere gitmemelerinin nedenlerinden biri olarak aradıkları bilgiye, kitaplara İnternet'ten ulaştıklarını söylemişlerdir. Benzer şekilde Şencan ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, aradıklarına İnternet üzerinden kolaylıkla erişebildikleri için kütüphaneye gitmeye çok az gerek duyduklarını dile getirmişlerdir. OKUYAY'ın (2019) "Kütüphanede ne sıklıkta kitap

okuyorsunuz?” sorusuna ise araştırmaya katılanların %78,5’i hiçbir zaman; %7,5’i nadiren; %6,8’i bazen; %4,2’si sık sık ve %3,1’i her zaman cevabını vermişlerdir. Görüldüğü üzere Türk toplumunun kütüphane kullanma alışkanlığı zayıftır. Kütüphanelerin yalnızca kitap okunduğu, bilgilere ulaşıldığı bir ortam olduğu düşüncesi insanları kütüphanelere gitmekten alıkoymaktadır. Son zamanlarda ise kütüphaneler öğrencilerin merkezî sınavlara hazırlandığı mekânlar hâline gelmiştir. Ancak kütüphaneler yediden yetmişe herkesin gidip yararlanabileceği yaşam boyu öğrenme merkezleridir. Bütün bunlar, okuma alışkanlığının ve okuma kültürünün oluşmasını perçinleyen kütüphanelerin zenginleştirilmesi, geliştirilmesi, donatılması buralara ziyaretin özendirilmesi gerektiğini bir kere daha gözler önüne sermektedir. Dünya hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu bağlamda kütüphanelerin de bu değişime, gelişime ayak uydurması zaruridir. Bu değişimi ve dönüşümü sağlayan hem yurt içinde hem yurt dışında kütüphaneler bulunmaktadır. Bu akıllı kütüphanelerde zengin bilgi kaynakları sunulmakta, teknolojik gelişmeler yakından izlenmekte, üretkenlik ve yaratıcılık gibi beceriler kazandırılmaktadır. Zengin kaynaklarla donanmış bu kütüphanelerin yurdumuzda yaygınlaştırılması gerekmektedir.⁴

Elde edilen bulgulara göre ayda alınan kitap sayısı kategorisine yönelik olarak şu sonuçlar ortaya konulabilir: Çalışma grubunun büyük çoğunluğu, ayda bir veya iki kitap aldıklarını ifade etmiştir. Ayda üç veya dört kitap aldığını söyleyen öğretmen sayısı, altıdır. Ya beş ya da altı kitap aldığını ifade eden öğretmenlerin sayısı, dördüttür. Bir öğretmen, ayda dokuz veya on kitap alabildiğini söylemiştir. Bütçesinin büyük bölümünü kitaplara ayırdığını vurgulayan TÖ20’nin, ayda almış olduğu kitap sayısı altmıştır. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinden üçü, kendilerine değil, çocuklarına kitap aldıklarını belirtmişlerdir. Kitap satın almayan katılımcı sayısı ise birdir. Bir katılımcı, kitaplara bütçesini aşacak düzeyde para harcayıp satın aldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden ikisi, tam sayı vermenin doğru olmadığını düşünerek net bir sayı vermemiştir. OKUYAY (2019) platformunun “Ne sıklıkta kitap satın alıyorsunuz?” sorusuna araştırmaya katılanların %40,4’ü hiçbir zaman, %17,8’i yılda bir kez, %17,1’i altı ayda bir kez, %20,4’ü ayda bir kez; %4,4’ü haftada bir kez yanıtını vermişlerdir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin kitap temin etme yolları, aşağıda maddelendirilmiştir:

- Kitapları arkadaşlarla değiş tokuş yaparız.

⁴ Daha detaylı bilgi için bakınız: <https://gcris.iyte.edu.tr/bitstream/11147/12048/2/12048.pdf>

- Okuduğumuz, beğendiğimiz kitapları genelde arkadaşlarla paslaşırız.
- İnternet üzerinden ve kitap fuarlarından kitap satın almak daha indirimli ve daha uygundur.
- Kitapları topluca İnternet’ten almayı tercih ederim.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin kitap satın almadan önce ve alırken dikkat ettikleri, göz önünde bulundurdıkları hususlar, aşağıda verilmiştir:

- İhtiyaç dahilinde kitap satın alırım. Kitap alıp yığmayı sevmem.
- Kitap aldığım zaman toplu bir şekilde satın alırım.
- Okumak istediğim, merak ettiğim kitapları not eder ve topluca almayı tercih ederim.
- Kitap satın almadan önce planlama yaparım.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden biri, uzun zamandır kitap almadığını ifade etmiştir. Çünkü öğretmene göre teknoloji gelişmiştir. Bu nedenle “E-kitap okumayı tercih ediyorum, artık.” demiştir. Bu öğretmen dijital okumalara ağırlık vermektedir.

Tüm bu yukarıda bahsettiklerimizin yanı sıra çalışma grubundaki Türkçe öğretmenleriyle görüşme sürecinden çıkarılarımızı, değerlendirmelerimizi genel olarak şöyle açıklayabiliriz: Son zamanlarda dijitalleşmenin hızla yaygınlaşması ile teknoloji hayatlarımızın neredeyse her alanına nüfuz etmiştir. Eğitim öğretim özelinde ele alırsak teknoloji ve eğitim ayrı birbirinden ayrı düşünülmez hâle gelmiştir. Diğer bir deyişle bu dijital çağda, günlük hayatımızdaki hızlı değişimlerle birlikte eğitim ortamlarında da ciddi manada değişimler, dönüşümler meydana gelmiştir. Fakat bizim toplumumuz bu değişim ve dönüşüme yanlış bir şekilde ayak uydurmuştur. Çünkü herkes teknolojinin, akıllı cihazların, dijitalleşmenin insanları olumsuz yönde etkilediğinden bahsetmektedir. Bu görüş, bir bakıma doğrudur ve kabul edilebilir. Maalesef televizyonlar kitap okumaya, telefonlar iletişim kurup sohbet etmeye tercih edilmektedir. Bu hatalı tercih, birçok yeri olduğu gibi eğitimi de kötü bir şekilde yaralamıştır. Teknolojik ürünlerin gündelik hayata girmesi ve hızla yaygınlaşması ile bu aletlerin başında geçirilen süre ciddi bir boyuta ulaşmaktadır. Vatandaşlarımız kitap okumaktan çok telefon ve televizyonla vakit geçirmektedirler. Zaten tam anlamıyla oturmamış olan kitap okuma kültürümüz bunun sonucunda daha da zarar görmektedir. Sanal dünya araçları, okumayı arka planlara itmektedir. Bu noktada toplumun temel yapı taşı olan ebeveynlere görevler düşmektedir. Çocukları okumaya teşvik etmelerinin ve onlara rol model olmalarının önemi bilinmektedir. Çocuklar, kitaplarla

büyürse kitaplarla yaşarlar. Aynı zamanda öğretmenlerin de bu noktada büyük sorumlulukları vardır. Çünkü çocuklar, günlerinin büyük kısmını okulda geçirmektedirler. Öğretmenler öğrencilere örnek olmalılar. Anne-baba, öğretmen çocuklara kitap okuyun demeleri için öncelikle onların iyi birer okuyucu olmaları gerekmektedir. Söylem eylem dengesi gözetilmelidir. Ailesinde ve çevresinde kitaplarla karşılaşan çocukların okumaya karşı istekleri artacak daha sonra kitap okumayı yaşam biçimi hâline dönüştüreceklerdir. Özen'e (2019) göre televizyonla başlayan dijital ekran çağında, öğretmenlerin kısa süreli uyarılarla büyümüş kuşaklara ulaşabilmesi çok zorlaşmıştır. Bugün öğretmenlerin, öğrencilere okumayı sevdirebilmeleri için buna uygun donanım elde etmeleri artık bir zorunluluk olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin hayatlarını teknolojiye ve teknolojinin bir parçası olan sosyal medyaya, akıllı aygıtlara hapsettiklerinden şikâyet etmektedirler. Kaldı ki bu eleştiri yalnızca öğrencilere değil aynı zamanda velilere de yöneliktir. Ne yazık ki veliler, çocuklarına doğru bir örnek olma noktasında büyük eksikleri vardır. Bu eksikliklerle başa çıkmanın yolları vardır. Evde bireyler birlikte kitap okumalıdır. Aileler çocuklarını kitaplarla büyütmelidir, kitap okunarak çocuklara örnek olmak gerekir. Nitekim Tanju (2010) model olmanın, en iyi öğrenme şekli olduğunu söylemektedir. Çocuğun ebeveynini veya diğer aile bireylerini kitap okurken görmesi çok önemlidir. Kısacası aile bireyleri birlikte kitap okumanın, sohbet etmenin tadına varmalı; televizyondan, telefondan olabildiğince uzak durmalıdır.

Teknolojinin olumsuzluklarından öte eğitime sağlayacağı katkılara odaklanmak gerekir. Dijital çağdan, eğitimin tüm paydaşları etkin bir şekilde yararlanmalıdır. Söz konusu dijital çağa uyum sağlama, TDÖP'te şu şekilde verilmiştir:

Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2019, s. 5).

Bilgiye ulaşma seçeneklerinin katlanarak arttığı son zamanlarda İnternet'in doğru ve yerinde kullanımı önem kazanmıştır. Eğitimde dijital dönüşüm gerçekleşirken eğitimin soluk borusu olan öğretmenlerin bu dönüşüme uyum sağlaması keyfilikten çıkıp zorunluluk hâline gelmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin

kendilerini dijital açıdan donatmalıdırlar. Çünkü öğretmen artık her şeyi bilen, her şeyden haberdar olan kişi değil; bir yol gösterici, kılavuz rolüne bürünmüştür. Bilginin katlanarak çoğaldığı, bilgiye ulaşımın oldukça kolaylaştığı dijital çağda öğretmenler, öğrencileri doğru ve güvenilir bilgiye hızlıca ulaşmaları hususunda fener olmaları çok önemlidir. Gelişen ve değişen teknoloji ile iç içe büyüyen yeni neslin yetiştirilmesinde görev alan öğretmenlerin rolleri gelişen teknoloji ile birlikte değişmektedir. Günümüzde öğretmenlerin belli düzeyde teknoloji okuryazarı olmaları büyük önem arz etmektedir. Öğretmen, teknolojiyi verimli ve yerinde kullanabilmelidir. Sözün kısası öğretmen, bu çağın çocuklarının gereksinimlerini karşılamak için kendini geliştirmeli ve dijitalden etkin bir biçimde yararlanmalı, öğrenci merkezli ders uygulamalarını icra ettirmelidir. Dijital dönüşüm ve değişim, eğitim ve öğretimde olumlu ve etkin bir şekilde şu şekilde yararları vardır:

- Öğrenciler, farklı programlar ve uygulamalar kullanarak derslere daha etkin, canlı ve istekli bir şekilde katılırlar.
- Öğretmen sonuç odaklı değerlendirmeden çok süreç odaklı alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullanabilir.
- Bilgiye erişim alabildiğince hızlanır ve kolaylaşır.
- Öğrencilerin medya okuryazarlığı gelişebilir.
- Birçok duyu organı öğrenme sürecine katılır.
- Zenginleştirilmiş, çoklu uyaranlı, etkileşimli içerikler sunabilir.
- Zamandan ve mekândan bağımsız eğitim içeriklerine kolaylıkla ulaşılabilir.
- Türkçe dersleri özelinde ele alırsak teknolojik araçlar sayesinde dijital dergiler, hikâyeler oluşturulabilir, bloglar yazılabilir, öğretilmek istenen söz varlığı öğeleri zengin kaynaklar aracılığıyla öğrencilere verilebilir.

Bu bakımdan öğretmenlerin dijitale uyum sağlama ve teknolojik araçları kullanmaları, uzaktan eğitimin zorunlu olduğu salgın sürecinde bir bakıma zorunlu hâle gelmiştir. Bu araçları kullanmada yetersiz olan öğretmenlere uygulamalı eğitimler verilmesi gerekmektedir. Çağın gereksinimlerine uygun olarak Türkçe derslerinde dijitalden yararlanmak gerekmektedir. Örneğin dijital hikâye anlatıcılığı derslerde etkin bir biçimde kullanılabilir. Bu noktada Jiawook (2022), dijital hikâye anlatım uygulamalarının öğrencileri okumaya motive etmenin haricinde söz dağarcıklarını da zenginleştirdiğini bildirmiştir. Bu çalışmalardan haberdar olmak, yararlanmak son derece önemlidir.

Son yıllarda küresel çapta göçler hızla artmaktadır. Türkiye ise en fazla göç alan ülkelerden biridir. Bu durum birçok yeri olumsuz etkilediği gibi eğitimi de olumsuz olarak etkilemiştir. Nitekim bu araştırmanın görüşme öncesi, görüşme sırası ve görüşme sonrasında okulların birçok paydaşıyla konuştuğumuzda bu durumun eğitim öğretim yaşamına olumsuz olarak sirayet ettiğini ve işin mutfağındaki idareci ve öğretmenlerin bu olumsuz durumdan çok yakındıkları görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenler, mülteci öğrencilerle bilhassa Suriyeli öğrencilerle iletişim kopuklukları yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Aldığımız yanıtlardan hareketle mülteci öğrencilerle yaşanan sorunların kaynaklarını şöyle verebiliriz:

- Suriyelilerin Türklere, Türk kültürüne uyum sağlamaktan kaçınmaları,
- Dil problemlerinden dolayı iletişim kopuklukları,
- Kimi Suriyeli ailelerin, çocuklarını bilerek isteyerek okuldan uzak tutmaları,
- Okuryazarlık konusunda zorluk çekmelerinden dolayı akademik anlamda başarısız olmalarıdır.

Araştırmamızda edindiğimiz izlenimlerin, birçok akademik makalede de ele alındığını görmekteyiz. Örneğin Akyavuz vd., (2020), Suriyeli öğrencilerle yaşanan sorunlar hakkında okul idarecileriyle görüşmelere gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, topladıkları veriler doğrultusunda eğitim sürecine yansıyan şu sorunlardan bahsetmişlerdir: Suriyeli öğrencilerin uyum ve dil sorunları, mülteci öğrencilerin göç ettikleri toplumla uyum sağlama noktasında sorunlar yaşamaları, sınıfların kalabalık olması, iletişim bozuklukları. Arslan ve Ergül (2022) de araştırmalarında yukarıda sözünü ettiğimiz sorunları tespit etmişlerdir. Bir diğer çalışma Bulut vd., (2018) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar, farklı illerde görev yapan sınıflarında Suriyeli öğrenciler bulunan tecrübeli sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada da öğretmenlerin büyük sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Sözer ve Işıker (2021), Mardin ilinde sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 305 öğretmenle görüşmeler yapmıştır. Bu öğretmenlerin en fazla karşılaştıkları sorunlar, iletişim ve kültürel farklılıklardır. Topaloğlu ve Aktaş (2022), Eskişehir ilinde MEB bünyesinde resmî öğretim kurumlarında görev alan psikolojik danışmanlarla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Önceki çalışmalarda tespit edilen sorunlara benzer olarak bu çalışmada da mülteci öğrencilerin; Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemeleri, iletişim becerilerinin zayıf olmaları, sosyal ve kültürel uyum problemleri gibi sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Çalışmada edindiğimiz diğer bir izlenim, aile ve velilerin durumlarıyla alakalıdır. Şöyle ki ailenin sosyoekonomik durumu, kültürel birikimi, okuryazarlık seviyesi, ebeveyn çocuk ilişkisi vb. etmenler çocukların eğitim yaşantılarına ciddi etkileri vardır. Ailenin aynası olan çocuk için hayatının temel yapı taşı olan okula, öğrenmeye, meslek sahibi olmaya ilişkin tutumunun belirleyicisi de bir anlamda aile ve çevresidir. Görüşme sürecinde katılımcılar; ilgisiz ebeveyn tutumuna sahip ailenin çocuklarının derse katılımlarında sorunlar yaşadıklarına, öğrenmeye yönelik motivasyonların düştüğüne, okumaya ayırdıkları zamanın azaldığına değinmişlerdir. Çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek, okumaya verilen kıymetle mümkündür.

Görüşme sürecinde edindiğimiz izlenimlerden bir diğeri, öğrenmeye ilginin azalması hususudur. Başka bir deyişle çalışma grubundaki öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin derslere olan ilgisizliklerinden şikâyetle bulunduklarını gözlemledik. Daha önce de bahsettiğimiz gibi öğrencilerin ilgileri okula, eğitime, okumaya yönelik değil; aksine sosyal medyaya, oyunlara, telefonlara ve tabletlere kaymıştır. Bilhassa pandemi sürecinden sonra öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği katlanarak artmıştır. Hatta öğretmenler, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde telefon ve tabletleri dersleri ve ödevleri için değil; oyunlar ve sosyal medya uygulamaları için kullandıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Çünkü uzaktan eğitim ve öğretimde disiplinsizlik baş göstermiştir. Öğretmenler, yüz yüze eğitim başladığında öğrencilerin derslerden kopma, uzaklaşma nedenlerini buna bağladıklarını bildirdiler. Bu olumsuz durum yalnızca ilköğrenim düzeyindeki öğrencileri değil aynı zamanda yükseköğrenim düzeyindeki öğrencilerde de görülmektedir. Nitekim Erkoca (2021), üniversite öğrencilerine yönelik yürüttüğü çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere yönelik ilgi düzeylerinin yarı yarıya düştüğünü tespit etmiştir. Bundan başka uzaktan eğitim süreci, kırsaldaki öğrencileri gittikçe eğitimden koparmıştır. Çünkü kırsaldaki öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitime zor şartlarda erişebilmişlerdir. Çoğu öğrenci, alt yapı ve İnternet eksikliği sorunları çekmişlerdir. Bu yüzden öğrenciler, maalesef ki okuldan ve derslerden kopmuşlardır. Öğrenciler arasında başarı makası giderek açılmakta, kimi öğrenciler çok başarısız olurken kimi öğrenciler de büyük başarılar göstermektedir. Tabii bunda ailenin tutumu ve çocuğun sorumluluk bilinci etmenleri de vardır.

5.2. Öneriler

- Söz varlığının zenginleşmesi, öncelikle okuma kültürünün gelişmesine bağlıdır. Bu bağlamda ülkemizde okuma kültürünün oluşturulabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer kurumlar arasında iş birliği sağlanmalıdır.
- Okullarda kütüphane ve kitaplıklar oluşturmak, okuma eylemini birçok açıdan desteklemektedir. Okullarda sınıf içi düzenlemeler yapmak, sınıf kitaplığı oluşturmak öğrencilerin ilgisini çeker. Böylece öğrenciler kitaplarla yakın ilişkiler kurarlar. Bundan dolayı okul kütüphaneleri, sınıf kitaplıkları işlevsel hâle getirilmelidir. Okul paydaşları, kütüphane ve kitaplıkları etkin bir biçimde kullanmalıdır.
- Sınıf içinde okuma köşesi oluşturularak öğrencilerin içsel güdülenmelerinin artırılması, kitap sevgisinin oluşturulması sağlanmalıdır.
- Okumanın söz varlığını zenginleştirmeye katkısı dikkate alınarak öğrencilere okuma zevki aşılanmalıdır.
- Aile bireyleri, öncelikle akıllı cihazlardan, sosyal medyadan uzak durmalı ve çocuklarına iyi birer örnek olmalıdırlar. Bunula birlikte imkânları ölçüsünde çocuklarına kaliteli kitaplar almalıdırlar.
- Türkçenin karşı karşıya bulunduğu sorunların çözümü için öncelikle toplumda Türkçe bilincinin yaygınlaştırılması ve dilin öneminin kavratılması gerekmektedir.
- Eğitim kurumları, radyo ve televizyon kuruluşları, basın yayın organları; toplumda Türkçe bilincinin geliştirilmesi, doğru ve güzel Türkçenin yaygınlaştırılması konusunda etkin bir rol ve sorumluluk almalıdır.
- Kitle iletişim araçlarında bozuk dil kullanımının önüne geçilmelidir. Doğru ve güzel Türkçe kullanımı yaygınlaştırılmalı ve pekiştirilmelidir.
- Yukarıda birçok kez sözünü ettiğimiz üzere sosyal medya dili, Türkçemize ciddi zarar vermektedir. Öğrenciler ve toplum dil konusunda bilinçlendirilmeli, dile saygı duymayı ve sevgi beslemeyi hayatlarının merkezine almalıdırlar.
- Türkçe dersinin bir iletişim dersi olduğundan yukarıda söz etmiştik. Dolayısıyla iletişimin büyüğü gücünden öğrenciler haberdar edilmelidir. İyi bir iletişim zemini oluşturmanın kuralları ve iletişim incelikleri öğretilmelidir.
- İletişim becerileri yüksek bireyin ait olduğu toplumla bütünleşmesi daha kolay olur. Bu nedenle toplumsal bilinç oluşturmada, güçlü iletişim becerilerin sahip bireyler yetiştirmek oldukça önem arz etmektedir. İletişimin anahtarı ise söz varlığıdır. Bu nedenle öğrencilerin söz varlıkları geliştirilmelidir.

- Millî Eğitim Bakanlığınca dağıtılan ders kitaplarının içeriği zenginleştirilmelidir. Bu kitaplar ilgi çekici hâle getirilmelidir. Ayrıca dilimizin, söz hazinemizin en güzel şekilde kullanıldığı kaliteli metinler kitaplarda yer almalıdır.
- Kapsamlı bir söz varlığı, bireyler için başlı başına bir güç kaynağıdır. Bu gerçekten yola çıkarak öğrencilerin söz dağarcıkları zengin ve nitelikli kaynaklardan beslenmelidir.
- Ders kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinlikleri, öğrencilerin hem alıcı ve üretici söz varlıklarını zenginleştirmeye yönelik hazırlanmalıdır.
- Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı etkinliklerinde sürekli tekrar eden etkinlikler yerine farklı içerik ve tekniklere göre hazırlanmış etkinliklere yer verilmelidir. Bunun için farklı sözcük öğretimi tekniklerine başvuran ve içerik özelliğine sahip etkinlikler hazırlanabilir.
- Söz varlığı gelişimi için ders kitaplarında zenginleştirilmiş ve farklı etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Her sınıf düzeyi için öğretilmesi gereken hedef sözcük listeleri belirlenmeli; ders kitaplarındaki metinlerde, etkinliklerde ve kitapların sonunda bu sözcüklere yer verilmelidir. Söz gelimi Türkçe ders kitaplarına öğrencilerin mutlaka bilmesi gereken sözcük listeleri konulmalıdır.
- Kitaplarda sözcük öğretimi, sözlük okuma ve çalışmaları bölümüne ayrıca yer verilmelidir. Bu sözcükler, metinlerde yer alan sözcüklerden oluşmaktadır.
- Bir sözcüğün olası birçok anlamı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Sözcük öğretiminde öğrencilerin bildikleri sözcükler arasından anlam ilişkileri kurulmalıdır. Diğer bir deyişle bu sözcüklerin yakın anlamlıları, karşıt anlamlıları, çoğul anlamlarına da yer verilmelidir.
- Sözcük öğretimi çalışmalarında görsellere, videolara, canlandırma çalışmalarına olabildiğince yer verilmelidir. Bu yollarla öğrencilerin ilgileri canlı tutulmaya çalışılmalıdır. Özellikle somut sözcüklerin öğretiminde görsellerden, model ve numunelerden yararlanılmalıdır.
- Öğretilen sözcüklerin kalıcılığını sağlamak amacıyla o sözcüklerin usta yazar veya şairler tarafından kullanıldığı örneklerden yararlanılmalıdır.
- Sözcüklerin doğru söyleyişleri, vurguları ve doğru yazımları da muhakkak öğretilmelidir.

- Söz varlığı etkinliklerinde anlam özelliklerinin yanında ses ve yapı özelliklerini içeren etkinliklere de olabildiğince yer verilmelidir.
- Söz varlığı gelişimi için tasarlanan etkinlikler, yalnızca sözcüklerin öğretimine yönelik değil aynı zamanda söz varlığının diğer öğelerini geliştirmeyi amaç edinmelidir.
- Öğrenilen söz varlığı öğelerinin kalıcılığını arttırmak için tekrar ve pekiştirme çalışmaları göz ardı edilmemelidir. Bu öğelerin hem gündelik yaşamda hem de derslerde kullanılmasını sağlayacak çalışmalara yer verilmelidir.
- Söz varlığı etkinliklerinde öğrenciye sunulan sözcüklerin daha önce öğrenilen söz varlığından örnekler içermesi sağlanmalıdır. Böylece öğrenilen sözcüklerin uygulanması ve kalıcılığı desteklenebilir.
- Sözcük öğretiminde araç gereçlerin kullanılması, öğrencilerin etkinliklere, çalışmalara katılmalarına teşvikler.
- Türkçenin yapısı gereği öğrencilere yapım eklerinin işlevleri sezdirilmeli ve bu ekleri ustalıkla kullanmaları öğretilmelidir. Bununla birlikte öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin kökenlerine inilmelidir.
- Öğrencilere sözcük üretme ve türetmenin dahası birleşik sözcükler oluşturma mantığı kavratılmalıdır. Öğrencilerin bu konulardaki kabiliyetleri artırılmalıdır.
- Söz varlığı geliştirme çalışmaları, öğrencilerin etkin katılacağı biçimde yürütülmelidir.
- Söz varlığı çalışmalarının başarıyla gerçekleştirilmesi, öğrencilerin sözlük okuma alışkanlıkları edinmelerine doğrudan bağlıdır.
- Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma ve yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Söz varlığı geliştirme, sözcük öğretimi çalışmaları yürütme ciddi çabalar gerektiren yoğun bir süreçtir. Bu yüzden bu çalışmalara gerekli önem verilmelidir.
- Söz varlığı, dört temel dil becerilerine işlerlik kazandırdığı için eğitim öğretim sürecinde söz varlığı geliştirme çalışmalarına daha çok süre verilmelidir. Bu çalışmalarda sürekliliğin sağlanması oldukça önemlidir.
- Eğitimde esneklik ve hayatilik ilkesinden yola çıkılarak, öğrencilerin ihtiyaçlar ve hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurularak sözcük öğretimi çalışmaları

yürütülmelidir. Ancak bu yollara başvurmadan önce her öğrencinin bilmesi gereken temel düzeydeki sözcüklerin öğretimine öncelik tanınmalıdır.

- Öğretmenler, öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için sorumluluk almalıdır. Ders kitaplarını yeterli bulmadıkları takdirde kendileri etkinlikler tasarlamalı, uygulamalar hazırlamalıdır.
- Türkçe öğretmenleri, Türkçe derslerinin yol göstericisi olan öğretim programına hâkim olmalılardır.
- Söz varlığı etkinliklerinde drama, oyunla öğretim, jestler, mimikler, taklit ve tasvirler, beyin fırtınası gibi sözcük öğretiminde etkili yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir.
- İnternet ve teknoloji tadında, yerinde, itidalli yaşam boyu öğrenme kaynağı olarak kullanılmalıdır. Eğitim öğretimde teknolojik alt yapımız, hızla çağın gereklerine uygun hâle getirilmelidir.
- Teknoloji hızla ve katlanarak gelişmektedir. Bu hıza ve gelişmelere ayak uydurabilmek için gereken çalışmalar hassasiyetle yürütülmelidir. Buna ek olarak teknoloji ve teknolojik cihazların öğrencilerin ilgisini çektiği açıktır. İlgi ise bilgiyi doğurur. Bu nedenle çocukların söz varlığı gelişiminde, teknolojiden olabildiğince yararlanılmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini, söz varlıklarını destekleyecek mobil uygulamalar geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmeleri için tasarlanan mobil uygulamalarda, öğrenilmek istenen hedef sözcüklerin görsellerine, cümle içinde kullanımlarına, telaffuzlarına ve videolarına yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akçay, A. ve Şimşek, T. (2015). Deyimlerin öğretiminde drama ve hikâyeleme yöntemlerinin kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 324-331. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.436>
- Aksan, D. (2017). *Dil şu büyüklü düzen*. Bilgi.
- Aksan, D. (2018). *Türkçenin sözcük varlığı*. Bilgi.
- Aksan, D. (2019). *Türkçenin gücü*. Bilgi.
- Akyavuz, E., Gezeroğlu, E. ve Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 1-15.
- Aldıç, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre 6-8. sınıflar Türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı* (Tez No. 430486) [Yüksek Lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Altun, K. (2022, Ocak-Şubat). Bu da Geçer Yâ Hû. *Çingir*, 71, 40-42.
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 747-760.
- Altunbay, M. ve Üstten, A. U. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(3), 916-930. <https://doi.org/10.16916/aded.746742>
- Alver, M. (2015). *Cumhuriyet'ten günümüze eğitim ve dil politikalarının Türkçe eğitime yansımaları* (Tez No. 426413) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Anonim (2018, 15 Ağustos). *Türkiye, evinde en az kitap bulunan ikinci Avrupa ülkesi*. <https://t24.com.tr/haber/turkiye-evinde-en-az-kitap-bulunan-ikinci-avrupa-ulkesi,679357> adresinden erişilmiştir.
- Arslan, Ü. ve Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31. <https://doi.org/10.9779/pauefd.820780>
- Ateş, A. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı. İ. Erdem, B. Doğan, ve H. Altunkaya içinde, *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (ss. 277-286). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052415689.12>
- Ay, V. (2019). *MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Nevşehir örneği)* (Tez No. 609008) [Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, G. ve Gülten, B. (2021). Kelime öğretimi. F. Temizyürek, ve T. Türkben içinde, *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı* (ss. 473-509). Pegem Akademi.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 91-110.
- Bağmancı, E. (2012). *Arap dilinde ikilemeler ve öğretimi*. (Tez No. 331668) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bahar, M. A. (2017). Konuşma eğitimi bağlamında Tansel masalları ve söylem belirleyiciler üzerine bir inceleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 253-274. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645186>

- Bahar, M. A. (2020). *Yöntem sonrası dönemde Türkçe öğretmenliği lisans programının öğreten özerkliği geliştirme yeterliliği*. International EJER CONGRESS 2020 Bildiri Özetleri Kitabı, 1606-1608.
- Bahar, M. A. (2021a). Metindilbilim ve Türkçe öğretimi. F. Temizyürek ve T. Türkben içinde, *Türkçe öğretimine genel bir bakış* (ss. 435-472). Pegem Akademi.
- Bahar, M. A. (2021b). Okuma kültürü ve çağcıl okur görünümüleri: Kavramsal bir çözümleme. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi içinde, *PISA ve okuma kültürü* (ss. 347-370). Nobel.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baş, B. (2006). 1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma (Tez No. 191152) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Başbayrak, M. (2021). 2019-2020 öğretim yılında okutulan 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi (Tez No. 658819) [Yüksek Lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Başdamar, G. (2010). *Yazılı çalışmalar yaptırılarak öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme uygulamaları, etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeleri* (Tez No. 264160) [Yüksek Lisans tezi, Erzincan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batubara, N. H. ve Sirait, D. (2022). The effectiveness of students vocabulary achievement through intensive reading in MTsAl Washliyah Kolam. *Center of Knowledge : Jurnal Pendidikan Dan Pengabdian Masyarakat*, 2(1), 138-148.
- Batur, Z. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe 6. ve 7. sınıf ders kitaplarından geçen bilinmeyen kelimeleri kazanım düzeyleri üzerine bir araştırma* (Tez No. 187513) [Yüksek Lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 44-66. <https://doi.org/10.16916/aded.613179>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bayraktar, N. (2014). *Dil bilimi*. Nobel Akademi.
- Bedir, A. (2016). *Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 418223) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bektaş, O. (2021). Nitel araştırmada veri analizi. M. Çelebi içinde, *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 165-179). Pegem Akademi.
- Boyacı, Ş. D. ve Genç Ersoy, B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 159-180. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8880>
- Benzer, A. ve Saraçoğlu, K. (2020). Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların, sorunlara yönelik eleştiri ve önerilerin sosyal medya üzerinden

- incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1115-1132.
<https://doi.org/10.16916/aded.753956>
- Bilgin, M. (2013). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Anı.
- Borak, N. ve Beki, A. (2021). Sosyal medya bağımlılığının lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 2(1), 61-76.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
<https://doi.org/10.7884/teke.4179>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E. Akgün., Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (28.baskı)*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (6. Baskı)*. (Çev. Demir, S. B. ve Bütün, M). Siyasal Kitabevi.
- Çarkıt, C. ve Altun, K. (2020). Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3497-3527.
<https://doi.org/10.26466/opus.646195>
- Çekmez, E., Yıldız, C. ve Bütün, S. Ö. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77-102.
- Çelebi, M. ve Orman, F. (2021). Veri toplama teknikleri. M. Çelebi içinde, *Nitel araştırma yöntemleri* (ss. 142-163). Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9786258044164>
- Çelik, M. E. (2020). Öğretmen yeterlilikleri. A. Akçay, ve M. N. Kardaş içinde, *Türkçe dersi öğretim programları* (ss. 213-232). Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9786058008915.11>
- Çoban, E. (2020). *2017 Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 641966) [Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dağ, M. (2017). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde kullandıkları söz varlığının araştırılması* (Tez No. 451801) [Yüksek Lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, C. (2006). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim*, 45(210), 141-161.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demir, R. (2017). *Ortaokul Türkçe eğitiminde çoklu zekâ kuramı* (Tez No. 454362) [Yüksek Lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, S. (2014). *Ortaokul (6, 7, 8) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapısı ile bunlara ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin özyeterlik algıları* (Tez No. 387209) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirci, K. (2021). *Türkoloji için dilbilim konular kavramlar teoriler*. Anı.
- Demirgüneş, S. ve Gökçe, S. (2021). Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğreniminde sözcük öğretimi. A. Göçer içinde, *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 235-264). Pegem Akademi.
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* (Tez No. 486355) [Yüksek Lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- DESAM (2019, 29 Mart). *DESAM tarafından hazırlanan Ar-Ge raporuna göre kitap okumaya senede ancak altı saat ayırabiliyor.* <https://www.ogretmensitemiz.com/egitim/desam-tarafindan-hazirlanan-ar-ge-raporuna-gore-kitap-okumaya-senede-h6899.html> adresinden erişilmiştir.
- Dilek, İ. (2015). Yabancı dil olarak Türkçede ikileme öğretimi: örnek alıştırmalar. *International Journal of Education and Teaching*, 2198(4999), 1436-1452. <https://doi.org/10.18298/ijlet.348>
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 233-258. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.771>
- Doğan, F. D. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin metinsellik ölçütleri bağlamında çözümlenmesi ve bu şiirlerin metinselliğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 508970) [Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Doğu, Y. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray örneği)* (Tez No. 261155) [Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 70-94. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1382>
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Elbir, B. ve Yıldız, H. (2013). Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı ve sözlükçülük. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 249-268. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.385>
- Erdoğan, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 549149) [Yüksek Lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.
- Erkinay, H. K. (2010). *Türkçe dersi öğretim araçlarında yazım kurallarının öğretimi ve konuyla ilgili öğretmenlerin görüşü* (Tez No. 278587) [Yüksek Lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi - bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. sınıf türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 411989) [Yüksek Lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Geçgel, H., Kana, F. ve Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(3), 886-904. <https://doi.org/10.16916/aded.742352>
- Gezgin, D. M. (2021). Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım davranışları ile okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 789-806. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.809823>
- Girgin, Y. (2012). Yahya Kemal'in şiirlerinde Türkçenin, Balkan coğrafyasındaki söz varlığı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4), 22-41.

- Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 34-79. <https://doi.org/10.16916/aded.66746>
- Gökçe, B. (2020). Dinleme- söz varlığı ilişkisi. M. N. Kardaş içinde, *Dinleme eğitimi* (s. 91-123). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228176.05>
- Gülper, M. (2004). *İlköğretim okullarının ikinci kademesindeki Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarının niteliklerine ilişkin görüşleri* (Tez No. 148674) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 71, 703-724. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4520>
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güney, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628. <https://doi.org/10.16992/ASOS.326>
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Kelime sıklığı açısından Türk atasözleri üzerine bir değerlendirme . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 274-280.
- Hoque, E. (2018). Memorization: A proven method of learning. *International Journal of Applied Research*, 22(3), 142-150.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 230572) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Jiawook, L. (2022). The effectiveness of digital reading for motivating student reading and vocabulary development. *Malmö University, Faculty of Education and Society*, 1-19.
- Kalfa, M. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik söz varlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 158-178. <https://doi.org/10.16916/aded.485770>
- Kaplan, K. (2021). Türkçe öğrenmenin ve öğretmenin anlamı. E. Karagöl içinde, *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (ss. 1-24). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257676922>
- Karaca, S. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Gazi Kitabevi.
- Karadağ, Ö. (2001). Sivas'taki okullar örneği çerçevesinde eğitim sürecinde ana dili kullanma becerisinin gelişimi üzerine bir araştırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 10, 180-194.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I.kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Tez No. 160509) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, Ö. (2019a). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140. <https://doi.org/10.16916/aded.616942>
- Karadağ, Ö. (2019b). *Kelime öğretimi*. Pegem Akademi.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçedeki kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 437-455.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.

- Karatay, H. (2007a). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2007b). Türkçe dersi kitaplarında kelime çalışmaları. *Millî Eğitim*, 35(113), 50-66.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı ve geliştirilmesi. H. Karatay içinde, *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (ss. 253-268). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257052115>
- Kartal, Ş. (2021). Nitel araştırmaların desenlenmesi. M. Çelebi içinde, *Nitel araştırma yöntemleri* (ss. 212-236). Pegem Akademi.
- Kavan, N. ve Adıgüzel, A. (2021). Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 138-155.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Anı.
- Kaya, Ö. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması (Sakarya örneği)* (Tez No. 538128) [Yüksek Lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kayadibi, N. (2016). *Makedonya'da ilköğretim okullarında Türkçe eğitimi (7. sınıf örneği)* (Tez No. 450191) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kayman, F. (1997). *Otaokullarda Türkçe öğretiminde en çok kullanılan öğretim metotları ve bu metotların uygulanmasında karşılaşılan problemler (Ankara ilinde bir inceleme)* (Tez No. 63196) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, B. S. ve Göçer, A. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında kelime öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 1-20.
- Kılıç, Y. (2002). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programındaki amaçların gerçekleşme düzeyi* (Tez No. 110142) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kıymaz, M. S. (2020). 2019 Türkçe dersi öğretim programı -2- öğrenme alanları, kazanımlar, diğer derslerle ilişkisi. A. Akçay, ve M. N. Kardaş içinde, *Türkçe dersi öğretim programları* (ss. 167-182). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786058008915.09>
- Kurga, H. (2021). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 657960) [Yüksek Lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Tez No. 159613) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.16916/aded.316706>
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.16916/aded.65619>
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Kurudayıoğlu, M. ve Özdem, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40. <https://doi.org/10.16916/aded.43181>

- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Kuşçu, Ü. ve Kuşçu, H. (2016). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Altın Kitaplar.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Maden, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimi. M. N. Kardaş içinde, *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (ss. 315-340). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257052115.10>
- Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2). <https://doi.org/10.7884/teke.4874>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nurlu, M. ve Sarıca, A. (2015). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretimi kazanımları açısından incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(10), 19-38.
- Obuz, F. G. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Ulubey örneği)* (Tez No. 328135) [Yüksek Lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (MEB tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)* (Tez No. 210314) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Okur, A. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84. <https://doi.org/10.16916/aded.00066>
- OKUYAY (2019). *Türkiye’de okuma kültürü araştırması*. <http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Onan, B. (2011). Türk atasözlerinde dil farkındalığı ve işlevsel dil kullanımı. *Millî Folklor Dergisi*, 12(91), 91-100.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim*, 45(210), 11-29.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim 1. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması* (Tez No. 210290) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 59-69.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 13-23. <https://doi.org/10.16916/aded.16015>
- Özbay, M., Büyükkız, K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-173.
- Özdemir, S. (2021). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri*. Anı.

- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 633491) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776137>
- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Tez No. 218471) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Gazi AVESİS.
- Sarı, E. (2020). *Söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi (Ortaokul düzeyi)* (Tez No. 643885) [Yüksek Lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıca, A. (2014). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretim programındaki kazanımlar açısından incelenmesi* (Tez No. 354644) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıçam, İ., Özdoğan, Ü. ve Ünal, F. T. (2020). Uzaktan eğitim bünyesindeki Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(4), 2943-2959. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.42919>
- Saylan, M. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 547798) [Yüksek Lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33-45.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Sözer, M. A. ve Işıker, Y. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 183-200. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.803095>
- Sözer, Y. ve Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analiz süreci. B. Oral, ve A. Çoban içinde, *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 249-281). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257880176.10>
- Sulak, S. (2016). Almanya'da Türkçe ana dili derslerinde sözcük öğretimi ve sözlük kullanımı. *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, 185-198.
- Susar Kırmızı, F. ve Uygur, C. V. (2012). Türk dili ve edebiyatı ve Türkçe öğretmeni adaylarının sözcük dağarcıklarının değerlendirilmesi ve günlük yaşamlarına yansımaları. *Turkish Studies*, 7(4), 163-178.
- Süğümlü, Ü. (2021). A case study on teaching Turkish through distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174-190. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2021.8.1.278>
- Şahinci, C. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* (Tez No. 277425) [Yüksek Lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şencan, İ. ve Yılmaz, B. (2012). İnternet'in halk kütüphanesi kullanımına etkisi: Ankara'da ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma. 1-18. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/11703/%C4%B0internet%27inHalk%20K%C3%BCt%C3%BCphanesiKullan%C4%B1m%C4%B1naEtkisi.pdf?sequence=1> adresinden erişilmiştir.

- Şener, F. (2019). *Teknopedagogik eğitim kapsamında Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma durumları* (Tez No. 598401) [Yüksek Lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, H. (2019). *Yenilenen 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleştirilebilirliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri (Kocaeli ili örneği)* (Tez No. 546294) [Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Ek), 317-330.
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 163-177.
- Tağa, T. (2018). *Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisi* (Tez No. 532799) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Temur, N. ve Şengül, M. (2020). *Türkçe öğretim programları*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228657>
- Topaloğlu, B. ve Aktaş, B. Ç. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının gözünden mülteci öğrenciler. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 69-84. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1032079>
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(5), 79-88.
- Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Tez No. 381229) [Yüksek Lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tunçbilek, G. (2011). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki hak ve özgürlükler temasının demokrasi eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 310735) [Yüksek Lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve –Spss uygulamaları–*. Seçkin.
- Tüfekçioğlu, B. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde söz varlığı. B. Tüfekçioğlu içinde, *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama-* (s. 309-332). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228329>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Söz varlığı, Atasözü, Terim. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: 2021, <https://sozluk.gov.tr>
- Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 993-1032.
- Uğur, F. (2014). *Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili örneği)* (Tez No. 368367) [Yüksek Lisans tezi, Afyonkarahisar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi* (Tez No. 429621) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ülper, H. (2021). Okuma anlama süreci işlemleri ve sözcük dağarcığı. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi içinde, *PISA ve okuma kültürü* (ss. 131- 157). Nobel.

- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ.
- Yalınkılıç, K. (2020). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. H. Ülper içinde, *Türkçe ders kitabı çözümleri* (ss. 3-22). Pegem Akademi.
- Yegen, Ü. (2021). *Beyin temelli öğrenme ve Türkçe eğitimi*. Astana.
- Yıldırım, A. F. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kelime öğretim teknikleri üzerine bir inceleme* (Tez No. 211315) [Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, G. (2020). *Türkçe dersinde çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma* (Tez No. 651805) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, D. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 411-424.
- Yıldız, D. Ç., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166. <https://doi.org/10.12780/uusbd.42426>
- Yıldız, D. ve Deveci, A. G. (2021). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarının bütüncül olarak değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 89-108.
- Yıldız, M. (2020). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. H. Akyol, ve A. Şahin içinde, *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* (ss. 129-179). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052419908.06>
- Yılmaz, E. (2014). *Temel dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümü örneği). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 144-167.
- Yurtseven, H. (2011). *MEB onaylı 100 temel eserde yer alan çeviri kitaplardaki iletilerin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygunluğunun Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Tez No. 296028) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi.
- Yücebaş, A. (2017). *Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları* (Tez No. 456819) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zhang, P. ve Graham, S. (2020). Learning vocabulary through listening: The role of vocabulary knowledge and listening proficiency. *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*, 70(4), 1017-1053.

EKLER

EK 1: Görüşme Formunda Yer Alan Sorular

Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim;

Sivas ili Gemerek ilçesi Eski yurt Ortaokulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Aşağıda yer alan sorular, Türkçe öğretmeni olarak kendi söz varlığınızı ve öğrencilerinizin söz varlıklarını geliştirmeye yönelik neler yaptığınızı belirlemeyi amaçlamak için hazırlanmıştır. Değerli vaktinizi ayırıp görüşlerinizi ve deneyimlerinizi içtenlikle paylaştığınız için çok teşekkür ederim.

Türkçe Öğretmeni Abbas Doğukan ÇELİK

Tanıtıcı Bilgiler

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz:
3. Eğitim durumunuz:
4. Mezun olduğunuz üniversite ve program:
5. Kıdeminiz:
6. Söz varlığını geliştirmeye ilişkin herhangi bir çalıştay, hizmet içi eğitim, proje veya konferans gibi bir etkinliğe katıldınız mı?

Görüşme Soruları

1. “Söz varlığı zayıf olan insanların anlatımları da verimsiz, etkisiz ve bulanıktır.”⁵ sözünü nasıl yorumlarsınız? Bu konudaki bilgi ve görüşlerinizi açıklayınız.

⁵ Şu makaleden alınmıştır: Bahar, M. A. (2017). Konuşma eğitimi bağlamında Tansel masalları ve söylem belirleyiciler üzerine bir inceleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 253-274. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645186>

2. Söz varlığını geliştirmek açısından Millî Eğitim Bakanlığınca dağıtılan Türkçe ders kitaplarındaki metinleri, etkinlikleri yeterli görüyor musunuz? Lütfen görüşlerinizi açıklayınız.
 3. Öğrencilerinizin söz varlıklarını geliştirmek için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? Kendi yaptığınız, tasarladığınız etkinlikler var mıdır? Varsa belirtiniz.
 - a) Sözlük kullanma sıklığınız ne düzeydedir? Sözlük kullanma çalışmalarınızı dersinizde nasıl yürütmektesiniz?
 - b) ğretmiş olduğunuz yeni bir söz varlığı ögesini (sözcük, atasözü, deyim, ikileme vb.) kalıcı hâle getirmek için neler yapmaktasınız?
 4. Türkçe Dersi ğretim Programı'nda (2019) yer alan söz varlığı kazanımlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Programda gördüğünüz eksiklikleri belirtiniz.
 - a) Bu programda yer alan söz varlığı kazanımlarının ne kadarını hayata geçiriyorsunuz?
 5. Salgın döneminde söz varlığınızı geliştirmek için ne tür çalışmalar yaptınız? Lütfen açıklayınız.
 6. Öğrencilerinizin söz varlığını geliştirmek için yaptığınız çalışmalarınızı uzaktan eğitim sürecine uyarlayabildiniz mi? Uyarlayabildiyse neler yaptığınızı lütfen açıklayınız.
 7. Öğrencilerinizin söz varlığını geliştirme sürecinde ne tür güçlüklerle karşılaşmaktasınız? Karşılaştığınız güçlükleri ve bu güçlüklerin kaynağına ilişkin düşüncelerinizi paylaşınız.
 8. Sizce, hangi alışkanlıklarınız söz varlığınızı geliştirmede etkilidir? Deneyimlerinizi, görüşlerinizi açıklayınız.
 9. Kitap okumaya ne kadar süre ayırmaktasınız? (Günlük-haftalık)
 - a) Takip ettiğiniz dergiler var mıdır? Varsa belirtiniz.
 - b) Kütüphane yeliğiniz var mıdır? Varsa ne sıklıkla kütüphaneye gitmektesiniz?
 - c) Btcenizin sınırları içerisinde ayda kaç kitap alıyorsunuz?
- Yukarıdakilerinin dışında, eklemek istediğiniz düşünceleriniz bizi mutlu edecektir.

EK 2: Görüşme Formu Taslağına Yönelik Türkçe Eğitimi Uzmanının Dönütleri



Görüşme Formu Abbas Doğukan...
24,65 KB



Görüşme Formu Abbas Doğukan...
118,42 KB

Merhaba Abbas Doğukan;

Ekte görüş formuyla ilişkili düşünce ve önerilerimin bulunduğu bir dosya yer almaktadır. Söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarla, söz varlığını geliştirmeye yönelik öğretmen uğraşlarını ele alan çalışmalara yeniden bakarak daha ayrıntılı bir form hazırlamanı öneriyorum.

Çalışmalarında kolaylıklar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali BAHAR

Kimden: "Abbas Doğukan Çelik"

Kime:

Gönderilenler: 23 Ekim Cumartesi 2021 14:06:10

Konu: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba Sayın Hocam;

Yüksek lisans tezi için üstlenmiş olduğum "Türkçe Öğretmenlerinin Söz Varlığı (Konuşma dili örneği)" adlı tez konum için oluşturduğum yarı yapılandırılmış görüşme formu ekte dosyadadır.

Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim. "Yüksek Lisans Öğrencisi Abbas Doğukan Çelik"

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, Sivas ili Gemerek ilçesi Eski yurt Ortaokulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim.

Değerli Öğretmenim,

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni olarak kendi söz varlığınızı ve öğrencilerinizin söz varlıklarını geliştirmeye yönelik neler yaptığınızı belirlemektir. Bu araştırma; Türkçe eğitimi alanına, diğer araştırmacılara ve meslektaşlarınıza ışık tutması, yol göstermesi amacıyla yapılmaktadır. Vereceğiniz yanıtların çalışmamıza değerli bir katkı sunacağımı bilmekteyiz.

[Araştırma için Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Görüşme otuz dakika sürecek şekilde planlanmıştır. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu sayede hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma olanağı elde edebiliriz.]

[Bu çalışmaya dahil olmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz soru varsa öncelikle bunu yanıtlamak isterim. İzin verirsiniz sorulara başlamak isterim.]

SORULAR

Demografik Sorular

1. En son mezun olduğunuz okulu/bölümü belirtiniz.
2. Eğitim durumunuzu belirtiniz. (Lisans, yüksek lisans, doktora)
3. Türkçe öğretmeni olarak hizmet süreniz ne kadardır?
4. Katıldığınız hizmet içi kurslar var mıdır? Varsa belirtiniz.

Görüşme Soruları

5. [Söz] söz varlığının gelişkin olmasının bireye ne tür katkılar sağlamaktadır? Neden?
6. Söz varlığını geliştirmek açısından ders kitaplarındaki metinleri, etkinlikleri yeterli görüyor musunuz? Neden?

Açıklamalı [MAB1]: ?

Açıklamalı [MAB2]: Bunları şifahan dile getirebilirsiniz.

Açıklamalı [MAB3]: Değerli vakitinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

Açıklamalı [MAB4]: ???

Açıklamalı [MAB5]: ????

Açıklamalı [MAB6]: Tanıtıcı Bilgiler

Açıklamalı [MAB7]: 1.Öğrenim durumunuz:
2.Mezun olduğunuz üniversite ve program:
3.Kademiniz:
4.Söz varlığını geliştirmeye ilişkin herhangi bir çalışmaya, hizmet içi eğitim, proje veya konferans gibi bir etkinliğe katıldınız mı?

Açıklamalı [MAB8]: Yeniden başlatılabilirsin numarasınıdır mı Abbas.

Açıklamalı [MAB9]: Bu soruyu dersletmen gerçektir.

Açıklamalı [MAB10]: Hangi ders kitaplarını?

7. Öğrencilerinizin söz varlıklarını geliştirmek için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?

Açıklamalı [MAB11]: Güzel.

Kendi yaptığımız, tasarladığımız etkinlikler var mıdır? Varsa belirtiniz.

a) Sözlük kullanma sıklığınız ne düzeydedir? Sözlük kullanma çalışmalarınızı dersinizde nasıl yürütmektesiniz?

Açıklamalı [MAB12]: Güzel

b) Öğrenmiş olduğunuz yeni bir söz varlığı ögesini (sözcük, atasözü, deyim, ikileme vb.) kalıcı hâle getirmek için neler yapmaktasınız?

Açıklamalı [MAB13]: Yukarıda öğrencilerinizin diyor sun ama?

c) Derslerinizde söz varlığı çalışmaları için ayrıca zaman ayırıyor musunuz?

Ayırıyorsanız bu süreyi nasıl değerlendirmektesiniz?

Açıklamalı [MAB14]: Bunu yukarıda sormuyor musun zaten? 7. ana soru bu değil mi?

8. Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan söz varlığı kazanımlarının ne kadarını hayata geçiriyorsunuz?

Açıklamalı [MAB15]: Programın yılını da yaz. Ayrıca önce bu kazanımlara ilişkin görüşlerini de sorabilirsin önce.

9. Salgın döneminde söz varlığını geliştirmek için ne tür çalışmalar yaptınız?

a) Salgın döneminde (uzaktan eğitim sürecinde) öğrencilerinizin söz varlıklarını geliştirmek için ne tür çalışmalar yaptınız? Önceden uyguladığınız yöntemlerinizi uzaktan eğitim sürecine uyarlayabildiniz mi?

Açıklamalı [MAB16]: Ayrı bir soru.

10. Söz varlığınızı geliştirme sürecinde karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa açıklayınız. Karşılaştığınız güçlüklerin kaynağını belirtiniz.

a) Öğrencilerinizin söz varlığını geliştirme sürecinde ne tür güçlüklerle karşılaşmaktasınız?

Açıklamalı [MAB17]: "Bu soru 10. ana soru olabilir. Lütfen karşılaştığınız güçlükleri ve bu güçlüklerin kaynağına ilişkin düşüncelerinizi bizimle paylaşınız." diyebilirsiniz.

11. Hangi alışkanlıklarınız söz varlığınızı geliştirmede etkilidir? Neden?

12. Kitap okumaya ne kadar süre ayırmaktasınız? (Günlük-haftalık)

a) Takip ettiğiniz dergiler var mıdır? Varsa belirtiniz.

b) Kütüphane üyeliğiniz var mıdır? Varsa ne sıklıkla kütüphaneye gitmektesiniz?

c) Aylık gelirinizin ne kadarını kitap satın almaya ayırmaktasınız?

EK 3: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

BAŞVURU NO: 440	
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU	
Projenin Adı	"Türkçe Öğretmenlerinin Söz Varlığı (Konuşma Dili Örneği)"
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi
Proje Araştırmacıları	Abbas Doğukan ÇELİK (Sorumlu Araştırmacı) Prof. Dr. Kudret ALTUN (Danışman)
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	Abbas Doğukan ÇELİK (Sorumlu Araştırmacı) Prof. Dr. Kudret ALTUN Erciyes Üniversitesi, B Blok. 3.Kat. E-posta adresi: ab[redacted]@erciyesu.edu.tr

KARAR:
Etik Kurulumuza başvuran **Abbas Doğukan ÇELİK'in**, "**Türkçe Öğretmenlerinin Söz Varlığı (Konuşma Dili Örneği)**" adlı çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur. ☒

Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. ☐

Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır. ☐

30/11/2021

	ADI SOYADI	İMZA
Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. [redacted]	[redacted]
Etik Kurul Başkan Yrd.	Prof. Dr. [redacted] MAN	[redacted]
Üye	Prof. Dr. [redacted]	[redacted]
Üye	Prof. Dr. [redacted] AGÖZ	[redacted]
Üye	Prof. Dr. [redacted]	[redacted]
Üye	Prof. Dr. [redacted] UT	[redacted]
Üye	Prof. Dr. [redacted]	[redacted]
Üye	Prof. Dr. [redacted] ÖSE	[redacted]
Üye	Doç. Dr. [redacted] ZEL	[redacted]

EK 4: Millî Eğitim Bakanlığı Onay Bildirimi

EÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 28.12.2021-172424



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-39979100
Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.
(Abbas Doğukan ÇELİK)

28.12.2021

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 13/12/2021 tarihli ve 164144 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Abbas Doğukan ÇELİK'in "Türkçe Öğretmenlerinin Söz Varlığı (Konuşma Dili Örneği)" konulu araştırmanın uygun görüldüğüne dair Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma ile ilgili sonuç raporunun, çalışma bitiminden itibaren en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ayhan TELTİK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- Araştırma İzni Onayı (1 Sayfa)
- Yazı ve Ekleri (41 Sayfa)
- Mühürlü Ölçek Örnekleri (2 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gültepe Mah. Talas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

Bilgi için: İsmail ERCİYES

E-Posta: yuksekogretimyurtdisi38@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kop Adresi : meb@hs01.kop.tr

İnternet Adresi: <http://kaysari.meb.gov.tr>

Faks: 3323209503

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f5aa-a94c-302c-906f-e265 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5: ERÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Adı Değişikliği Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.06.2022-264801



T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
İdari İşler Birimi



Sayı : E-85324123-302.14.01-264801
Konu : Tez Adı Değişikliği (Abbas Doğan ÇELİK)

24.06.2022

DAĞITIM

Enstitü Yönetim Kurulumuzun 22/06/2022 tarih ve 24 sayılı toplantısında alınan karar aşağıda bildirilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Erdem AKBAŞ
Enstitü Müdürü V.

Dağıtım:
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Başkanlığına
Sayın Prof.Dr. Kudret ALTUN
Sayın Abbas Doğan ÇELİK

Karar No: 18

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 16/06/2022 tarih ve 260665 sayılı yazısı görüşüldü. Yapılan görüşmeler sonunda; Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı [REDACTED] numaralı öğrencisi Abbas Doğan ÇELİK'in "Türkçe Öğretmenlerinin Söz Varlığı (Konuşma Dili Örneği)" olan tez adının "Türkçe Öğretmenlerinin Söz Varlığını Geliştirme Deneyimleri: Kayseri Örneği" olarak değiştirme talebinin Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 40. maddesi gereğince uygun olduğuna, oybirliği ile karar verildi.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS5A6K5549 Pin Kodu :82522

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/erciyes-universitesi-sbys>

Adres: Köşk Mahallesi Kutadgu Bilig Sokak 38030 Melikgazi KAYSERİ

Telefon +90 332 437 03 39 Faks: +90 332 437 03 40

Bilgi için

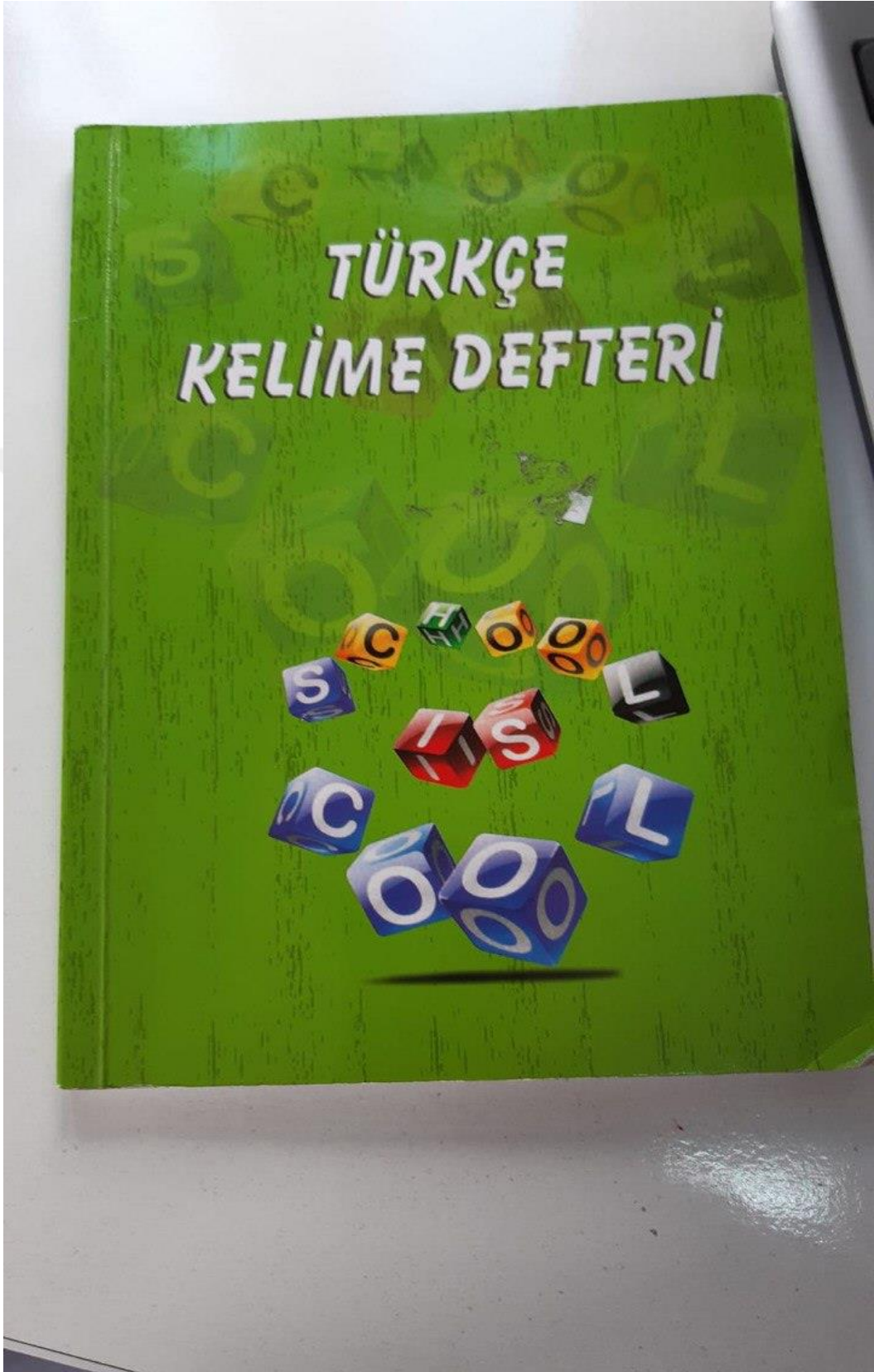
Unvanı: Rektör

Tel No: 0

Kep Adresi: erciyesuni@hs01.kep.tr



EK 6: Öğrencilerin Kelime Defteri



EK 7: Öğrencilerin Kelime Defteri

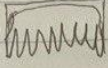
Kelimenin Yazılışı	Kelimenin Okunuşu	Kelimenin Cümle İçerisinde Kullanıldığı Anlamlar	
Acun		Dünyâ	A
Adap		Tercih, usul, yol	B
Abes		Yatarsız, boş, sağmadı	CÇ
Acar		Ağılgöz ve Becerikli	DE
Acemî		Ticaret kurumunun temsilcisi	FG
Abide		Anıt	H
Acımtırak		Az acı olan, acıyı andıran, acıya	I
Aciz		Ticaretle bir tüccar yada bir kur-	KL
		şunun borçlarını ödeyememesi	MN
Aciz		hâli	OO
Acizane		Beceriksiz güçsüz	PR
			SŞT
			UÜ
			VYZ

EK 8: Öğrencilerin Çizimleri

4- Hizmetçinin adı nedir?
- Pervin

5- Çocuk tımarı yapamayınca ne yapıyor?
- Kasağı kırıp bahçin içine atıyor.

6 Kasağı nedir? Zihninizde canlandırın çizin.
- Kasağı, atları taramak kuyularını almak için kullanılan alet.



7- Çocuk suyu kime atıyor?
- Hardeşi Hasağı

8- Hasan hangi hastalığa yakalanıyor?
- Kuşpalazı hastalığına yakalanıyor.

9- İftira atan çocuk hangi duyguları yaşıyor?
- Üzülmüş ve pişmanlık duyguları.

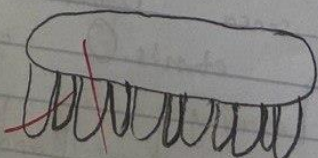
10- Çocuk suyunu kime anlatıyor?
- Hizmetçileri pervine.

Hikayeyi özetle.

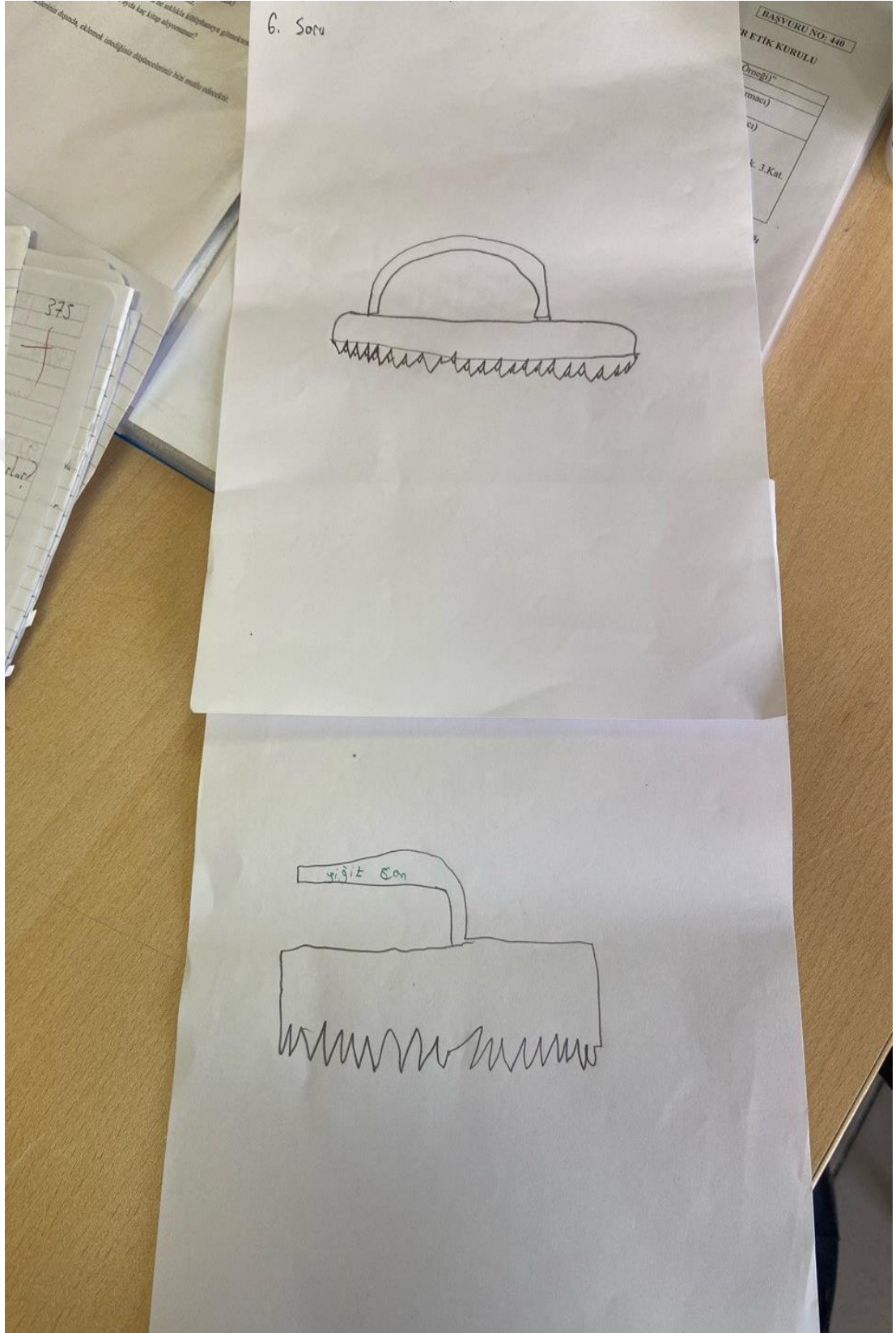
Cevap: Kasağı kırıp bahçin içine atıyor.

67 Kasağı nedir? Zihninizde canlandırın çiziniz.

Resim:



EK 9: Öğrencilerin Çizimleri



EK 10: Telefonda Dergi Okuyan Katılımcı



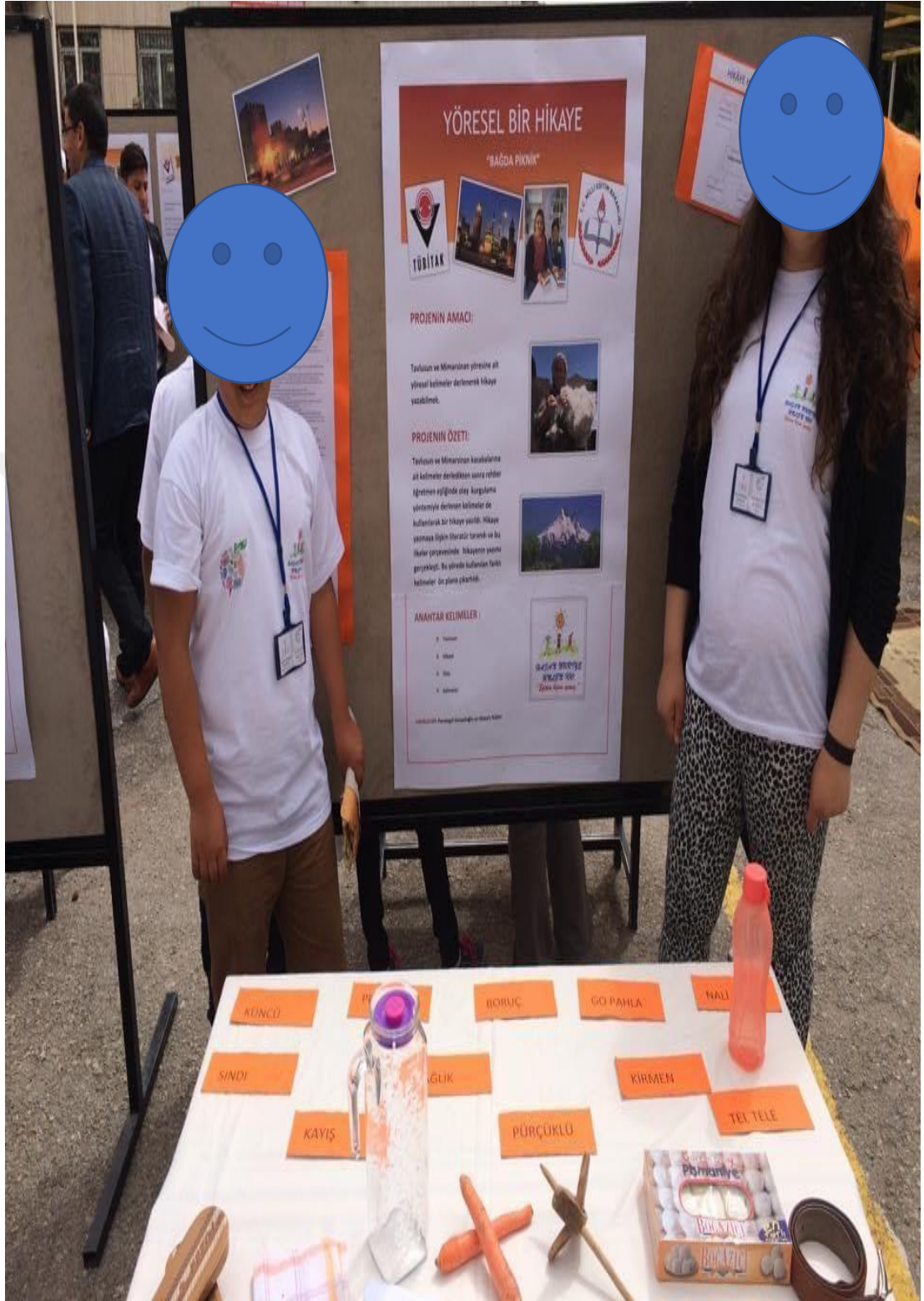
EK 11: Zenginleştirilmiş Sınıf Kitaplığı



EK 12: Zenginleştirilmiş Sınıf Kitaplığı



EK 13: Proje Görseli



EK 14: T B TAK Projesine İlişkin Detaylar⁶



PROJENİN ADI: TÜRKÇESİNİ YE LERİM

PROJE ALANI/ DALI: Türkçe

PROJE TÜRÜ: Araştırma

PROJE DANIşMANI: [REDACTED]

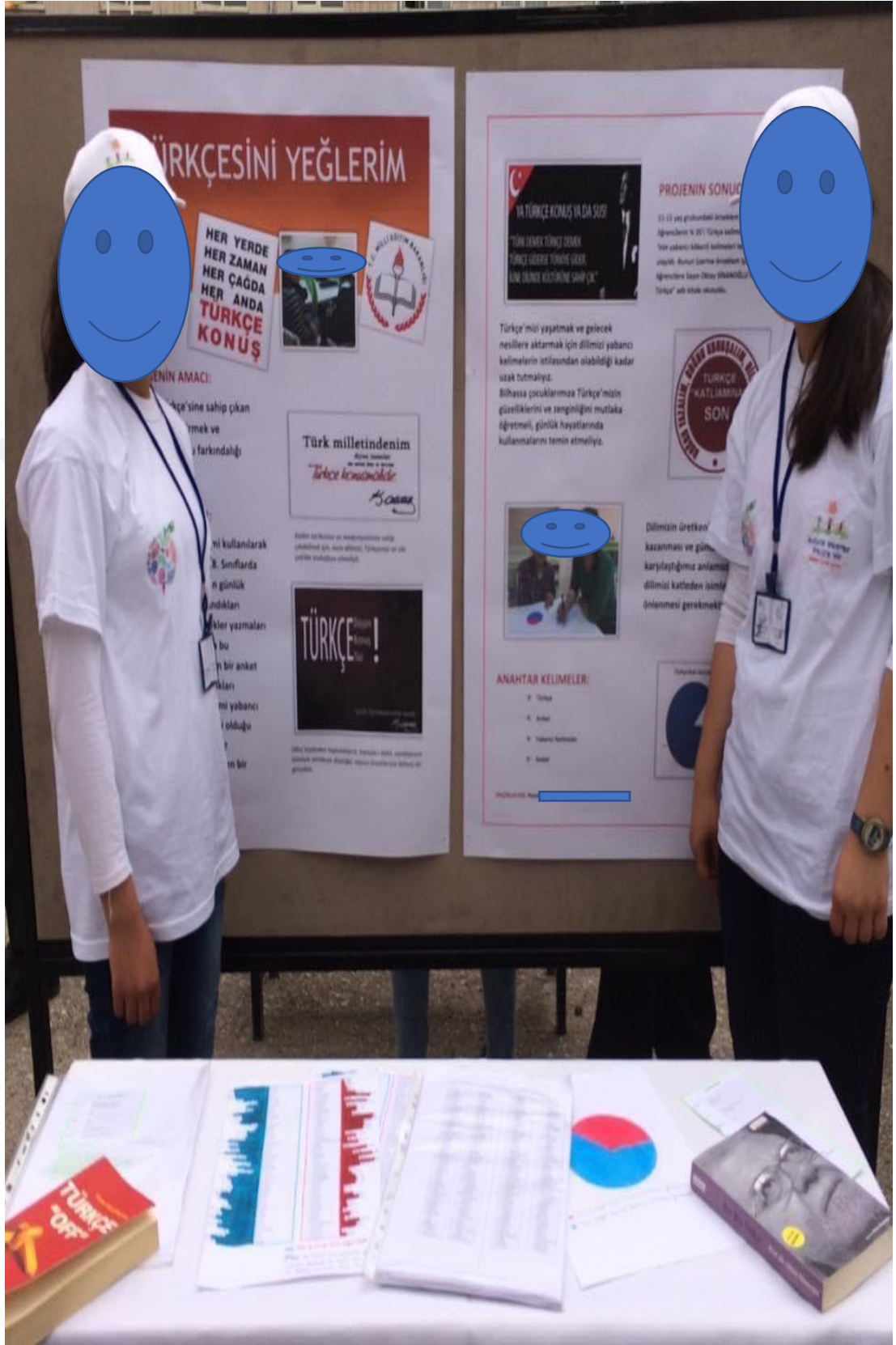
PROJE ÖĞRENCİLERİ [REDACTED]

C VAN

PROJENİN ÖZETİ: 11-15 Yaş grubu gençlerin günlük hayatta tercih ettiği kelimeler, anket çalışması yapılarak belirlenecek. Günlük yaşamda kullanılan bu kelimelerin yabancı kökenli mi Türkçe mi olduğu tespit edilip. Diline, Türkçesine sahip çıkan gençler yetiştirmek amaç edinilecek.

⁶ Projenin detayına şu dosyadan erişebilirsiniz: [Türkçesini Ye lerim.docx](#)

EK 15: Türkçesini Yeğlerim Projesine Ait Görsel



EK 16: Sözcük Öğretimi Etkinlikleri

“BİRLEŞTİRİYORUM”	
Düzey: 5. Sınıf	
Kazanım: T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	
T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	
T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	
T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	
Süre: 40 dakika + 40 dakika / 40 dakika + 40 dakika = Toplam dört ders saati	
Araç Gereç: Okuma metinleri, Etkinlik kâğıtları	
Yöntem-Teknik: Tahmin etme, Görselden yararlanma, Bağlamdan hareket etme, Beyin fırtınası, Şarkılardan yararlanma	
Süreç	
1. Öğrenciler okunacak olan metne hazırlanır. Öğrencilerin öğrenmesi beklenen hedef sözcük veya sözcük gruplarının yer aldığı metin, öğretmen tarafından hazırlanıp sınıfa getirilir. 2. Öğretmen/öğrenci metni yüksek sesle okur. Metin içi ve metin dışı anlam kurulur. Hedef sözcüklerin geçtiği yerlere dikkat çekilir. Cümlelerin bağlamından hareketle öğrencilerin hedef sözcüklerin anlamlarını sezmesi beklenir. 3. Öğrenilen sözcüklerin kalıcılık sağlaması adına resimleri çizdirilir, video izletilir. Sözcüklerin yakın, karşıt anlamları bulunur. 4. Şiir türündeki diğer bir metinden eş seslilik çalışması yapılır. 5. Yeni bir okuma metnine geçilir. Bu metinde birleşik sözcüklerin altı çizilir ve öğrencilerin dikkatine sunulur. 6. Görsellerden hareketle birleşik sözcük oluşturma mantığı kavratılır. 7. Metinde geçen bir sözcük verilir ve öğrencilerden o sözcüğün neler çağrıştırdığını yazmaları istenir. 8. Yeni bir şiir metnine geçilir. Görsellerden yararlanılarak bu metinde geçen hedef sözcükler öğretilir. 9. Bulmaca etkinliği tasarlanır ve öğrencilerin çözmeleri istenir. 10. Şarkılardan hareketle öğretilmesi amaçlanan hedef sözcüklerle çalışmalar yapılır.	
Etkinliği Hazırlayan: Abbas Doğukan ÇELİK	



1907’de İstanbul’da doğan yazar, I. Dünya Savaşı sırasında babasının ölümü üzerine annesi tarafından büyütülmüştür. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi’ni bitirdikten sonra Kayseri Lisesi, Ankara Atatürk Lisesi ve Ankara Devlet Konservatuvarı’nda edebiyat öğretmenliği yapmıştır. 1952’den başlayarak önce takma adlarla sonra kendi adıyla edebiyat ders kitapları yazmış olan sanatçı, öğretim görevlisi olarak girdiği Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Basın ve Yayın Yüksek Okulu’ndan emekli olmuştur. 1992 yılında İstanbul’da vefat etmiştir.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

“Çocukluk ne güzel bir başıboşluktur.” (Cengiz Aytmatov)

- Sizce, yazar bu sözle ne anlatmak istemiş olabilir?



- Yukarıdaki görseli inceleyiniz. Görselden ve yukardaki sözden hareketle okuyacağınız metnin içeriğini tahmin ediniz. Tahminlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

- ❖ Metni şiirin yapısına uygun olarak okuyunuz. Metinde ilk kez karşılaştığınız veya anlamını çıkaramadığınız sözcüklerin altını çiziniz.

ÇOCUKLUK

Ne oldu çocukluğum?
Köşelerinde nefes nefes koştüğüm
Odalar?
Ortalarında tahta at koşturduğum
Geniş sofalar?
Sofalarda gizli yuvalarım, gizli yerlerim?
Hani benim kurşun askerlerim?
Bir oda içinde kurduğum şehir,
Geçtiğim nehir?
Hani benim hayallerim, emellerim,
Suya girince balık sandığım ellerim?

Bir leğende bir deniz gören ben,
Bir leğende Çin'e varan yelken?
Beni ufuklardan ufuklara götüren,
İçine binmeden bindiğim tren?

Hani benim sevgilerim, kinlerim,
Yüzünde yüzümü gösteren potinlerim?
İçine girmeden girdiğim ev gibi
Yüzünü görmeden gördüğüm misafir?
Ah! Ne beyazdı yelkenim,
Ne güzeldi evlerim benim,

Ne ufaktı potinlerim,
Ne minikti ellerim benim!

Nerdesin çocukluğum,
Küçüklüğüm nerdesin?
Bir metrede bin metrede koşan tahta atım,
Bir metrede bir dünya gören saltanatım,
Her zaman her yeri alan kurşun askerim
Evlerim, potinlerim

Nerdesiniz?
Bana şimdi bir uzak,
Bir uzak yerdesiniz!
Nerdesiniz?

Elimde ne ev kaldı,
Ne evin yeri kaldı,
Sırtımda kumaş değil,
Bir ince deri kaldı
Ayağımda potinler
Gitti, izler kaldı...

Cevdet Kudret SOLOK

1.ETKİNLİK: Aşağıdaki görsellerin altındaki boşluklara görsellerin anlatmış olduğu sözcükleri, okumuş olduğunuz metinden yola çıkarak tahmin ediniz. Tahminlerinizi boşluklara yazınız.



❖ Siz de aşağıya yelken ve ufuk resimleri çizin.

--	--

❖ Aşağıdaki yelken yapımı videosunu izleyiniz.



Balıkesir Havran,
Terzizade Saadettin
Bey Konağı'nda;
Atatürk'ün Çanakkale
kahramanı Havranlı
Kocaseyit ile kahve
içtiği söylenen sedirli
sofa.

“Bu sofa canlıdır: Bizimle beraber kımıldar, değişir, bizimle beraber dağılır, toplanır, bizimle beraber uyur uyanır, bu sofa aramızda sanki üçüncü bir simadır ve güldüğü, ağladığı bile olur.”

Peyami SAFA.

Dokuzuncu Hariciye Koğuşu'ndan alınmıştır.

2.ETKİNLİK: ‘Çocukluk’ metninde geçen sözcüklerin karşıt anlamlarını, yakın anlamlarını bulunuz. Bulduğunuz sözcüklerle ilgili cümle kurunuz.

Uyarı: Sözcüğün karşıt veya yakın anlamı yoksa çarpı işareti koyunuz.

SÖZCÜKLER	YAKIN ANLAMI	KARŞIT ANLAMI	CÜMLEM
GENİŞ			
GİZLİ			
YUVA			
MİSAFİR			
BİNMEK			
İÇ			
BEYAZ			
MİNİK			
UZAK			
İNCE			

3.ETKİNLİK: Aşağıdaki şiiri okuyunuz. Şiirde geçen eş sesli sözcükleri bulunuz. Bulduğunuz sözcüklerle ilgili cümleler kurunuz.

Gül Yüze

Gül bağında gül yüze,
Gül dolana gül yüze,
Geçen hafta doksandı,
Bugün çıkmış gül yüze.

Bülbül firaklı⁷ idi,
Goncada saklı idi,
Sevdası haklı idi,
Açıp çıkmış gül yüze.

⁷ İçe işleyici, dokunaklı, hüznün verici

Hicrani'nin olmazsın,
Sararmazsın solmazsın,
Beni yanan almazsın,
Sohunda bir gül yüze.

Bayburtlu Hicrânî

SÖZCÜK



1.ANLAM



2.ANLAM

CÜMLEM

1:

2:

SÖZCÜK



1.ANLAM



2.ANLAM



3.ANLAM

CÜMLEM

1:

2:

3:

HAFTA SONLARIM

Ben Alperen Öztürk. Babaannemi ve büyükbabamı çok severim. Onlar Fenerbahçe’de oturuyorlar. Hafta sonları ziyaretlerine gider ve onlarda kalırım. Kahvaltımı, bilgisayarımı ve kahverengi minderimi hazırlamış olur büyükannem. Büyükbabam, emekli binbaşı, büyükannem, emekli anaokulu öğretmenidir. Yıllarca Anadolu’nun birçok yerinde görev yapmışlar. Tekirdağ, Eskişehir, Diyarbakır ve Kırıkkale’de bulunmuşlar. Son derece yurtsever, yardımsever, güngörmüş insanlar. Karadeniz Bölgesi ile Akdeniz Bölgesi hariç her yeri gezmişler. Anılarını dinlemekten çok hoşlanıyorum. Cumartesi günü yine oradaydım. Ninemin çiçeklerini ben suladım. Arapsaçı, aslanağzı, hanımeli, devetabanı ve Atatürk çiçeği en sevdiklerim. “Günaydın, demeden sakın sulama” der ninem. Ben de öyle yaptım. Önce selamlayıp sonra suladım. Akrep ve yelkovan on ikiyi gösterdiğinde “Delikanlı sofraya” diye seslendi dedem. Sofrayı görmeliydiniz. İmambayıldı, karnabahar, karnıyarık, Çerkes tavuğu, semizotu, vezirparmağı, sütlaç. Hepsini severek yedim. Teşekkür etmeyi unutmadım tabii ki. Büyükbabam gelecek hafta beni başkentimiz Ankara’ya götürecektir. Anıtkabir’de Atatürk’ün huzuruna çıkacağız. Çankaya’da Cumhurbaşkanlığı Köşkü’nü göreceğim. Dedem milletvekili olan bir dostunu ziyaret edecek. Daha sonra İstanbul’a döneceğiz.

4.ETKİNLİK:

Yukarıdaki metinde birçok yerde iki sözcük birleşip tek bir sözcük olmuştur. Örneklerden hareketle metindeki birleşmiş sözcükleri bulunuz.

Büyük + Baba > Büyükbaba

Bilgi + Sayar > Bilgisayar

Kahve + Renk > Kahverengi

Ana + Okul > Anaokulu

Kırık + Kale > Kırıkkale

.....

Ata → Türk → Atatürk

→ → →

→ → →

→ → →

BİRLEŞTİRİYORUM



Baba



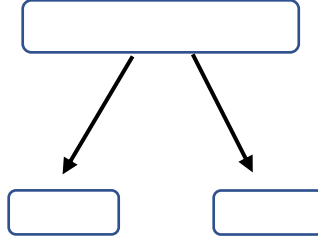
Anne



Babaaanne

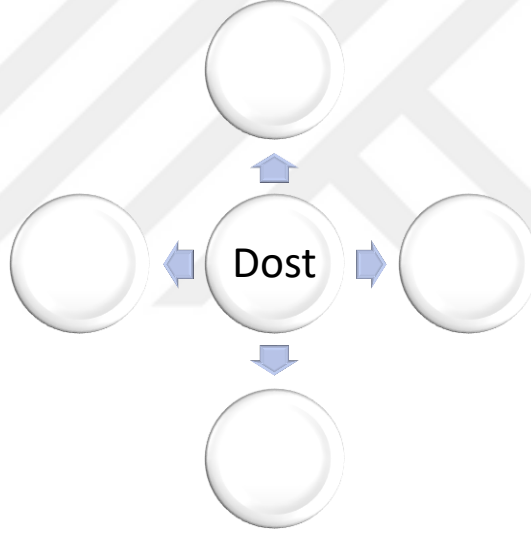


Aslanağzı



5.ETKİNLİK

‘Dost’ sözcüğü size hangi sözcükleri çağrıştırmaktadır? Kutucuklara yazınız.



6.ETKİNLİK:

Şiirde geçen kimi sözcüklere aşağıdaki görsellerde yer verilmiştir. Şiiri en güzel okuyan ve aşağıdaki etkinliği ilk tamamlayan haftanın öğrencisi olacaktır.

ÇOBAN ÇEŞMESİ

Derinden derine ırmaklar ağlar,
Uzaktan uzağa çoban çeşmesi,
Ey suyun sesinden anlayan bağlar,
Ne söyler şu dağa çoban çeşmesi.

Göynünü Şirin'in aşkı sarınca
Yol almış hayatın ufuklarınca,
O hızla dağları Ferhat yarınca
Başlamış akmaya çoban çeşmesi...

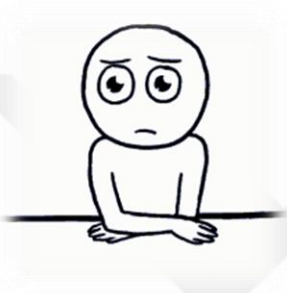
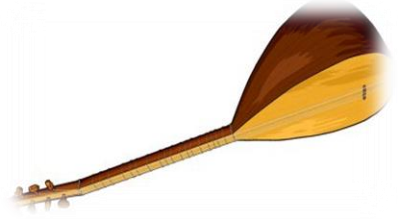
O zaman başından aşkındı derdi,
Mermeri oyardı, taşı delerdi.
Kaç yanık yolcuya soğuk su verdi.
Değdi kaç dudağa çoban çeşmesi.

Vefasız Aslı'ya yol gösteren bu,
Kerem'in sazına cevap veren bu,
Kuruyan gözlere yaş gönderen bu...
Sızmadı toprağa çoban çeşmesi.

Leyla gelin oldu, Mecnun mezarda,
Bir susuz yolcu yok şimdi dağlarda,
Ateşten kızaran bir gül arar da,
Gezer bağdan bağa çoban çeşmesi,

Ne şair yaş döker ne aşık ağlar,
Tarihe karıştı eski sevdalar.
Beyhude seslenir, beyhude çağlar,
Bir sola, bir sağa çoban çeşmesi...





7.ETKİNLİK:

Bulmacamızı çözelim.



S	L	Y	A	Z	F	K	Ş	N	S	Z
İ	Ö	N	E	R	İ	R	E	T	T	D
P	U	G	S	V	R	H	J	Ü	E	O
A	N	L	A	T	A	İ	Ş	K	Ü	Y
R	M	D	N	A	T	F	I	E	P	M
İ	A	S	D	Ş	F	G	H	N	İ	A
Ş	V	B	N	Ç	I	R	P	M	A	K
M	Ö	Ç	E	I	R	T	Y	E	U	I
A	N	L	A	T	M	A	K	K	P	Ğ
Z	E	R	G	L	V	Ş	I	H	F	Z
A	F	İ	Y	E	T	O	L	S	U	N

- ❖ Bir sorunu çözmek üzere öne sürülen görüş, düşünce, teklif, tavsiye
- ❖ Yemek pişirmeyi meslek edinen kimse
- ❖ Bir şeyin yapılmasını, gönderilmesini, getirilmesini isteme, ısmarlama
- ❖ Bir işin yapılış yöntemini açıklama ve belirtme
- ❖ Bir konu üzerinde açıklama yapmak, açıklamada bulunmak
- ❖ Yiyecekleri hızla ve sürekli olarak çatal, kaşık vb. ile karıştırmak
- ❖ “Ağız tadıyla yiyin.” anlamında söylenen bir iyi dilek sözü
- ❖ Bitmek, sona ermek, kalmamak
- ❖ İsteği kalmayınca kadar yemek, açlığı kalmamak

8.ETKİNLİK:

Öğretmeninizin size verdiği sözcükleri inceleyiniz. Bu sözcüklerin, yakın anlamlısının veya karşıt anlamlısının içinde geçtiği bir şarkı bulunuz. Sınıfta size verilen sözcüklerin içinde yer aldığı şarkınızı söyleyiniz. Daha sonra şarkı içinde bu sözcüğün hangi anlamda kullanıldığını söyleyiniz. Diğer anlamlarını da sınıfta beyin fırtınası yaparak arkadaşlarınızla bulmaya çalışınız.

1. Adım Sözcük seçimi:
2. Adım Seçilen şarkı:
3. Adım Sözcük hangi anlamda kullanılmış:
4. Adım Sözcüğün anlamı:

Eş anlamlısı:

Karşıt anlamlısı:



“SÖZLÜĞÜM”	
Düzyey: 6. Sınıf	
Kazanım: T.6.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	
Süre: 40 dakika + 40 dakika / 40 dakika + 40 dakika = Toplam dört ders saati	
Araç Gereç: Okuma metinleri, Etkinlik kâğıtları	
Yöntem-Teknik: Tahmin etme, Metin oluşturma, Cümle içinde kullandırma, Görsellerden yararlanma, Boşluk doldurma, Canlandırma, Sözlük oluşturma	
Süreç	
1. Öğrenciler okunacak olan metne hazırlanır. 2. Önce öğretmen sonra bir öğrenci metni sesli okurlar. Metin içi ve metin dışı anlam kurulur. 3. Piramitler tasarlanır ve bu piramitler üzerinden sözcük türetmenin mantığı kavratılır. 4. Öğretilmesi amaçlanan hedef sözcükler cümle içinde kullandırılır. Daha sonra yeni bir etkinlik üzerinden sözcük türetme çalışmaları yapılır. 5. Yeni bir okuma metnine geçilir. Cümlelerin bağlamından hareketle öğrencilerin hedef sözcüklerin anlamlarını sezmesi beklenir. Buna ek olarak bu sözcüklerin temsil ettiği görseller bulunur ve görsellerden hareketle sözcük öğretim çalışmalarına devam edilir. Öğrencilerden bu sözcüklerden birinin resmini çizmeleri istenir. 6. Boşluk doldurma etkinliği tasarlanır. Bu etkinlikte, öğrencilere kazandırılması amaçlanan deyimlerin, cümlelerin bağlamından hareketle öğrenciler tarafından doldurulması beklenir. 7. Bir önceki etkinlikte öğrenilen deyimlerin kalıcılığını sağlamak amacıyla canlandırma çalışmaları yapılır. 8. Bir kavram ağı tasarlanır. Bu ağın ortasına bir sözcük yazılır. Öğrencilerin bu sözcükten yola çıkarak kavram ağını tamamlamaları beklenir. Böylece öğrencilerin etkin söz dağarcıkları harekete geçirilir. 9. Öğrencilerden yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıklarını bulup o sözcükleri metin içinde kullanmaları beklenir. 10. Öğrencilerin sözlük defteri oluşturmaları istenir.	
Etkinliği Hazırlayan: Abbas Doğukan ÇELİK	

BU DA GEÇER YÂ HÛ⁸

(....) Büyük merak ve istekle geldiğim bir yerden dönüş vaktini böyle bekleyeceğimi düşünmezdim. Hatta dönüş biletlerini alırken sevindim, heyecanlandım. Ne yazık ki onların üzerinde bile bir tadımlık ana dilim yok. Dönüp arkamı baktığımda ise bir yığın yoz dükkân. Gelirken gördüklerimden tek farklı “Welcome”ın yerine “Good-bye”. Buradan bana kalan ise büyük bir hayal kırıklığı ve acıyarak bakmaktan yorulan bir çift göz. Burası neresi mi burası Britanya/Londra değil, burası Anadolu’nun ortası burası Nevşehir, burası Ürgüp/Göreme! Gezdik göreceğimizi gördük, geçelim. (...)

Yabancı markaların, lokantaların vs. açtığı iş yerlerinin isimlerini, haydi kabul etmiş bulunalım. Markaymış (!) Ya size ne oluyor Türk iş yerleri, havalı mı duruyor taktığınız yabancıca-Türkçe birbirine girmiş Türk isimleri? (Bizde zaten Amerikan İngilizcesine benzer bir dil türedi: Türkiye İngilizcesi.) Bu sadece Maraş



dondurmasına su, Gaziantep baklavasına mısır şurubu katmak misali bayağı ve ucuz. Hem de bunlara izin veriliyor. Tabelalarda boy gösteriyorlar. Sonra çocuk bunları görüyor, etkileniyor, onlar da öyle kullanıyor. “İstanbul Giyim” neresi bu İstanbul. Evet, neresi bu İstanbul? Kim fethetmiş burayı? Şimdi

“Fhatih” gibi bir cevap gelecek diye korkuyorum. Quarizma Erkek Khuaförü” saçınızın değil, diliniziz ensesini alıyor içeride belli ki. Yahu zaten “karizma” bizden değil, kuaför hiç değil hadi geçirmiş sözlüklere Türkçeleştirip. Bir de ne takla attırıyorsunuz kelimeye. Yeni harfler ekliyorsunuz, ardına önüne. (...)

Kudret ALTUN

(Kısaltılmıştır.)

⁸ Metin şu dergiden alınmıştır: Altun, K. (2022, Ocak-Şubat). Bu da Geçer Yâ Hû. *Çingı* (71), s. 40-42.

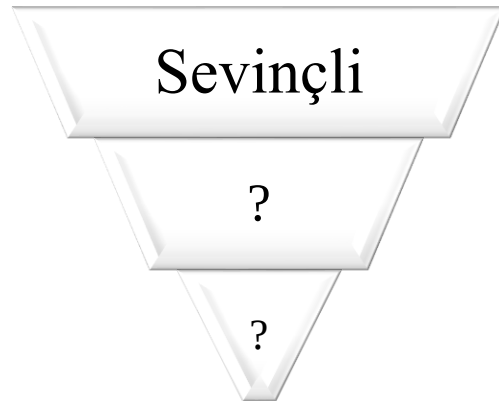
1.ETKİNLİK

1. Sizce, yazar hangi durumdan yakınmaktadır?
2. Türkiye’de Türkçemiz dururken niçin yabancı dil kullanılmaya çalışılmaktadır?
3. Dilimizi yabancı dillerin etkisinden kurtarmak ve dilimizin yozlaşmasını engellemek için neler yapılabilir?
4. Yazar, metnin devamını nasıl getirmiş olabilir? Metnin yazarı siz olsaydınız bu metni nasıl tamamlardınız? Aşağıda boş bırakılan alana yazınız. Yazdıklarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.



2.ETKİNLİK

Metinde altı çizili sözcüklerden biri olan “sev” sözcüğüne ekler getirilip yeni sözcükler türetilmiştir. Sizde aşağıdaki örnekten yola çıkarak piramiti ters yönde tamamlayınız. Bu sözcükleri cümle içinde kullanınız.



Sevgi:

Sevgili:

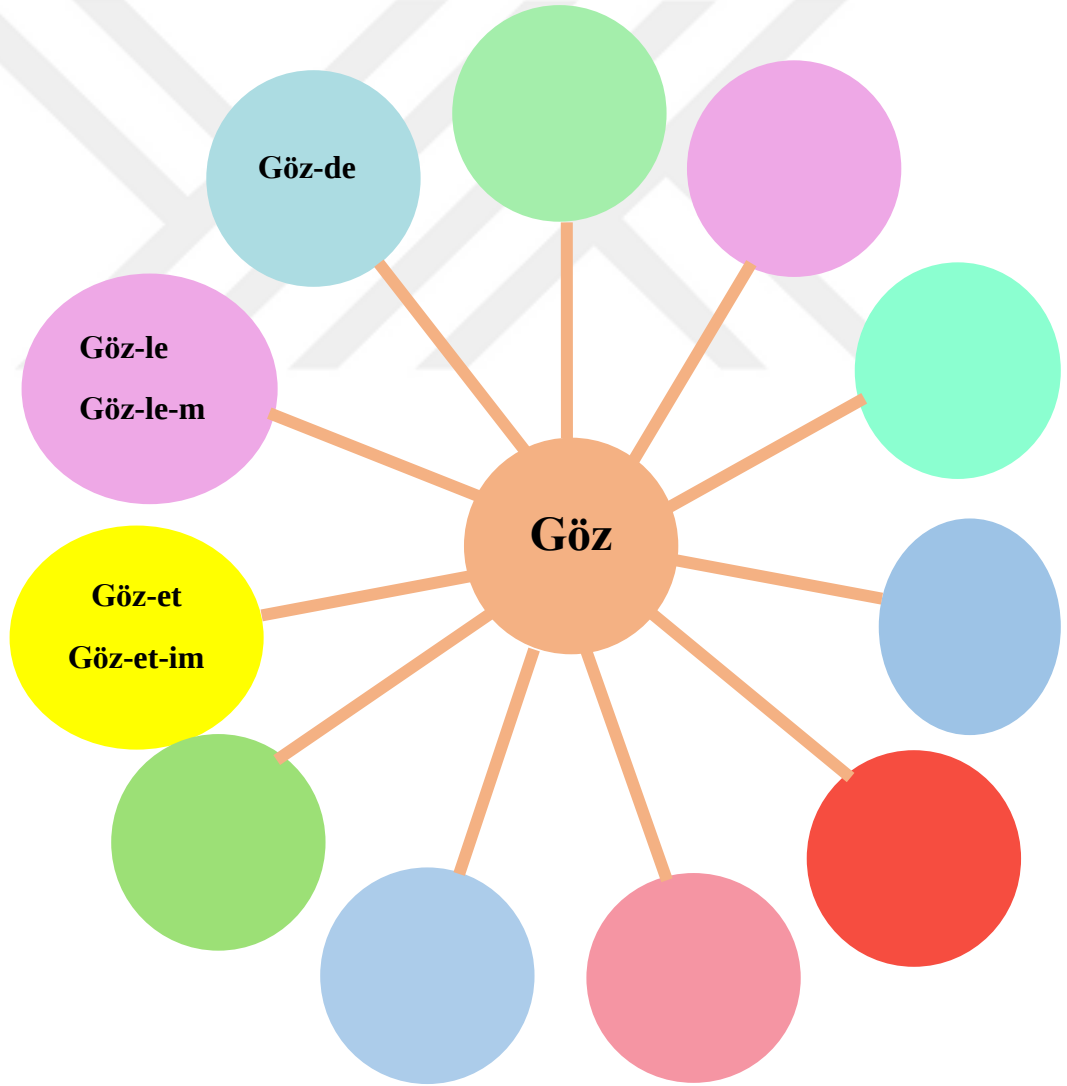
Sevinçli:

Sevinç:

Sev:

3.ETKİNLİK

Metindeki altı çizili sözcüklerden bir diğeri 'göz'dür. Bu sözcükten yeni sözcükler türetilip boşluklara örnekteki gibi yazınız.





*Güzel dil Türkçe
bize,*

*Başka dil gece
bize.*

*İstanbul
konuşması*

*En saf, en ince
bize.*

Ziya Gökalp

* Karamanoğlu Mehmet Bey'in
görseldeki fermanında yer alan
tarihin özel bir anlamı vardır: 13
Mayıs her yıl "Türk Dil Bayramı"
olarak kutlanmaktadır.

ARIYORUM

Karamanoğlu Mehmet Bey'i arıyorum,

Göreniniz, bileniniz, duyanınız var mı?

Bir ferman yayınlamıştı:

"Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda

Türkçeden başka dil konuşulmaya!" diye,

Hatırlayanınız var mı?

Dolanın yurdun dört bir yanını,

Çarşığı, pazarı, köyü, şehri,

Fermana uyanınız var mı?

Nutkum tutuldu, şaşırdım, merak ettim,

Dolandığınız yerlerdeki Türkçe olmayan isimlere,

Gördüklerine, duyduklarına üzüleniniz var mı?

Tanıtımın demo, sunucunun spiker,

Gösteri adamının showmen, radyo sunucusunun diskjokey,

Hanım ağanın firstlady olduğuna şaşırmanız var mı?

Dükkânın store, bakkalın market, torbasının poşet,
Mağazanın süper, hiper, gros market,
Ucuzluğun damping olduğuna kananınız var mı?
İlan tahtasının billboard, sayı tabelasının skorboard,
Bilgi alışının brifing, bildirgenin deklarasyon,
Merakın, uğraşın hobby olduğuna güleniniz var mı?

Bırakın eli, özün bile seyrek uğradığı,
Beldelerin girişinde welcome,
Çıkışında goodbye okuyanınız var mı?
Korumanın, muhafızın bodyguard,
Sanat ve meslek pirlerinin duayen,
İtibarın, saygınlığın prestij olduğunu bileniniz var mı?
Sekinın, alanın platform, merkezin center,
Büyüğün mega, küçüğün mikro, sonun final,
Özlemin, hasretin nostalji olduğunu öğreneniniz var mı?
İş hanımızı plaza, bedestenimizi galeria,
Sergi yerlerimizi centerroom, showroom,
Büyükşehirlerimizi mega kent diye gezeniniz var mı?

(...)

İki katlı evinizi dubleks, üç katlı komşu evini tripleks,
Köşklerimizi villa, eşğimizi antre,
Bahçe çiçeklerini flora diye koklayanınız var mı?
Sevimlinin sempatik, sevimsizin antipatik,
Vurguncunun spekülâtör, eşkıyanın mafya,
Desteğe, bilemediniz koltuk çıkmaya sponsorluk diyeniniz var mı?

(...)

Çarpıcı, önemli haberler flash haber,
Yaşa, var ol sevinçleri oley oley,
Yıldızları star diye seyredeniniz var mı?
Vırvırık dağının tepesindeki köyde,

Cafeshop levhasının altında,
Acının da acısı kahve içeniniz var mı?
Toprağımızı, bayrağımızı, inancımızı çaldırmayalım derken
Dilimizin çalındığına, talan edildiğine,
Özün el diline özendiğine içi yananınız var mı?
Masallarımızı, tekerlemelerimizi, atasözlerimizi unuttuk,
Şarkılarımızı, türkülerimizi, ninnilerimizi kaybettik,
Türkçemiz elden gidiyor, dizini döveniniz var mı?
Karamanoğlu Mehmet Bey'i arıyorum,
Göreniniz, bileniniz, duyanınız var mı?
Bir ferman yayınlamıştı.
Hayal meyal hatırlayıp da sahip çıkanınız var mı?

Yusuf YANÇ

4.ETKİNLİK:

Aşağıdaki sözcüklerin anlamlarıyla ilgili tahminlerinizi yazınız. Cümledeki bağlamına dikkat ediniz.

FERMAN	
MESİRE	
DERGÂH	
HASRET	

5. ETKİNLİK

Aşağıdaki görsellerin altındaki boşluklara görselin anlatmış olduğu sözcüğü yazınız.



❖ Siz de aşağıya hayalinizdeki bir mesire alanı çiziniz.

6.ETKİNLİK:

Aşağıdaki deyimlerin anlamlarını okuduğunuz metinden hareketle tahmin ediniz. Bu deyimleri cümlelerdeki boşluklara uygun biçimde yerleştiriniz.

Koltuk çıkmak

Nutku tutulmak

Talan etmek

Dizini dövmek

Elden gitmek

_____ istemiyorsan tedbirli
olmalısın.

Çocuk, _____ odasındaki _____ bütün _____ oyuncakları
_____.

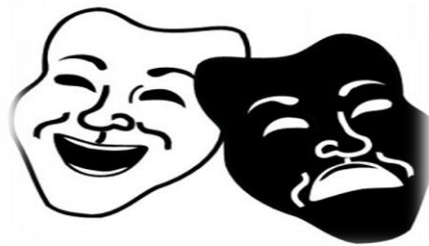
Düzensiz _____ beslendiği _____ için _____ sağlığı
_____.

Okuyup _____ iyi _____ yerlere _____ gelmeleri _____ için _____ çalışkan _____ çocuklara
_____.

Birdenbire _____ ve bütün gayretlerine rağmen
konuşamadı.

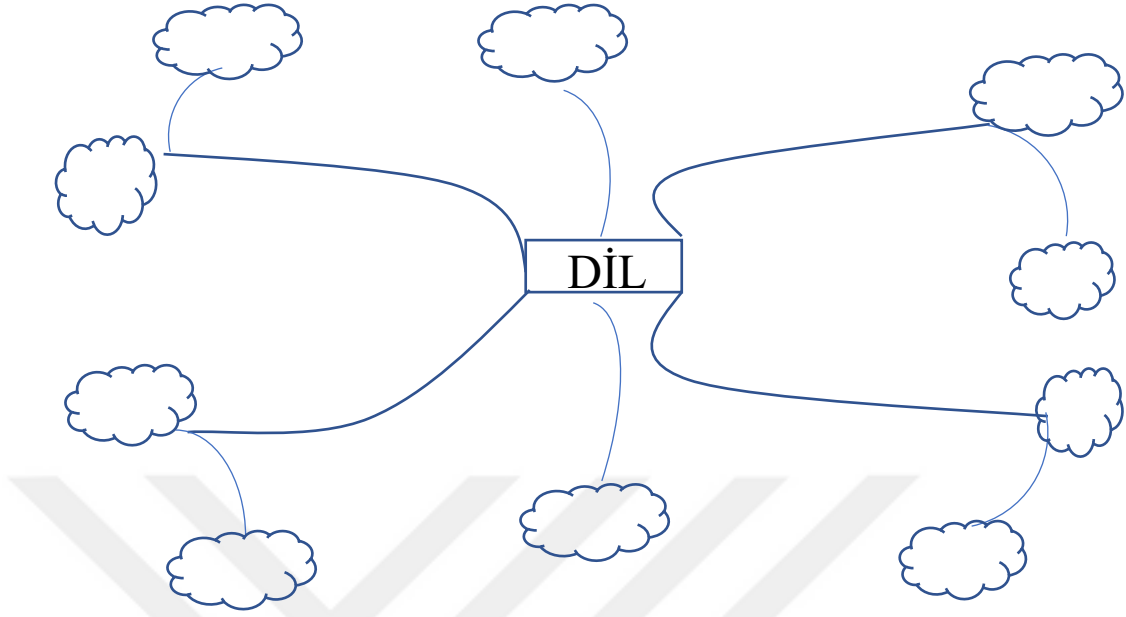
7.ETKİNLİK:

Yukarıda öğrenmiş olduğunuz deyimleri sınıfta canlandırarak arkadaşlarınıza anlatınız. Deyimi doğru bilen arkadaşımız, diğer deyimlerden birini kendisi canlandıracak ve bu deyim arkadaşları doğru tahmin etmeye çalışacak.



8.ETKİNLİK

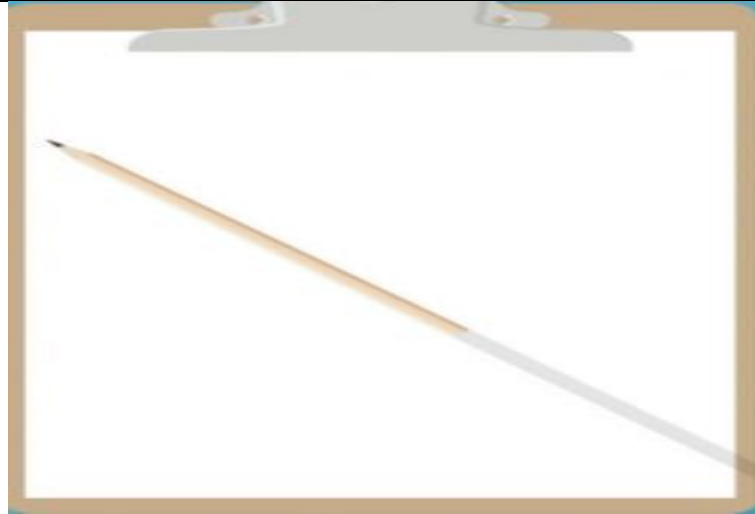
Dil sözcüğü sizlere neler çağrıştırmaktadır? Dille ilişkili sözcükleri bulutlara yazınız.



9.ETKİNLİK:

Yabancı dillerden dilimize giren sözcüklerin bazıları aşağıda verilmiştir. Bu sözcüklerin Türkçe karşılıklarını, okuduğunuz metinden bulunuz. Bulduğunuz Türkçe sözcükleri kullanarak istediğiniz türde bir metin yazınız.

Plaza	Center	Shop	Flash	Star	Sempatik
Showroom	Prestij	Brifing	Hobi	Spiker	Demo



10.ETKİNLİK:

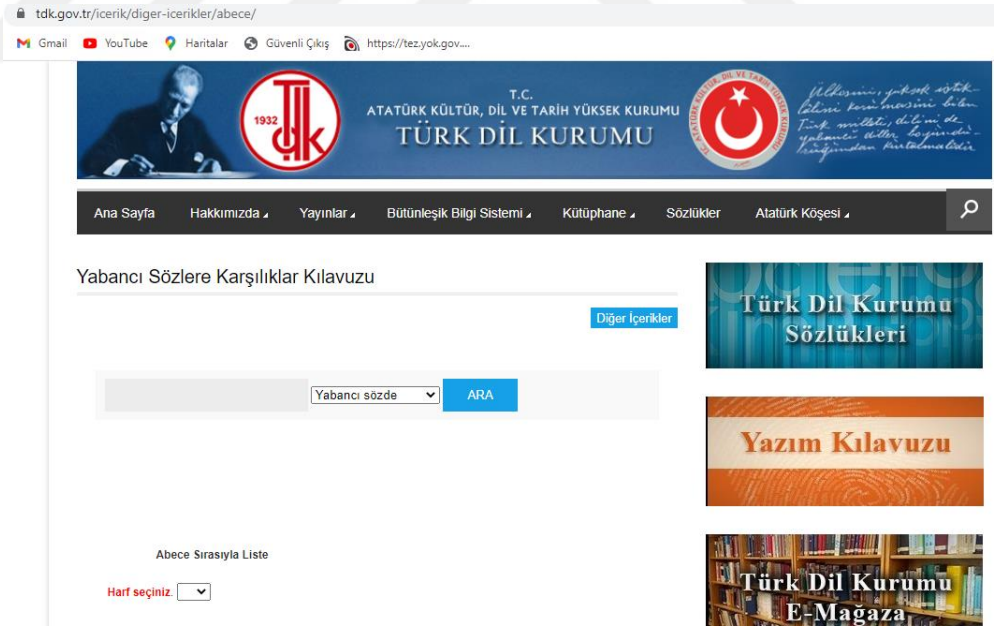
TÜRKÇE DERSİ DÖNEM ÖDEVİ

KONU: ‘TÜRKÇESİ VARKEN’ SÖZLÜĞÜ OLUŞTURMA

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmada sizlerden dilimize giren yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıklarını bulmanızı istemekteyim.

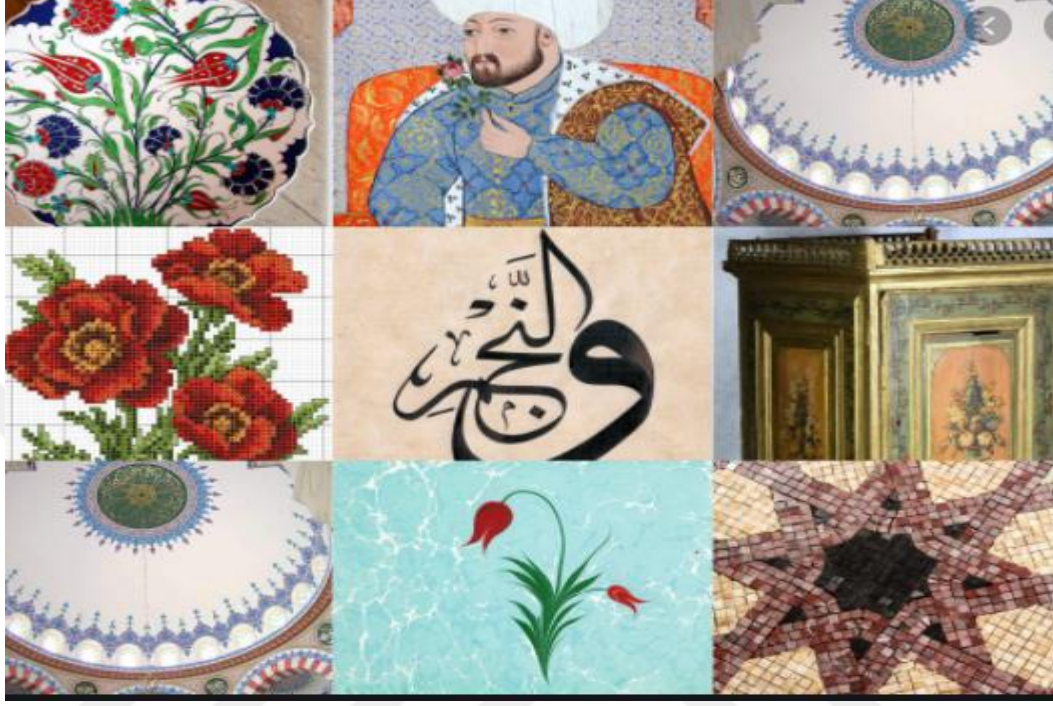
- Sözlüğünüzü A’dan Z’ye alfabetik sıraya göre hazırlayınız.
- Bulduğunuz yabancı sözcüklerin her birini Türkçe karşılıklarının anlamına uygun olarak cümlede kullanınız. Ayrıca sözlüğünüze o sözcüklerle ilgili görseller de ekleyiniz. Görselleri isterseniz siz de çizebilirsiniz.
- Sözlüğünüze kapak hazırlayınız.
- Dilimizde kullanılan yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıklarını TDK’nin İnternet sayfasında bulabilirsiniz.



“KULAĞIM SENDE”	
Düzey: 7. Sınıf	
Kazanım: T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	
Süre: 40 dakika + 40 dakika / 40 dakika + 40 dakika = Toplam dört ders saati	
Araç Gereç: Dinleme metni, Etkinlik kâğıtları	
Yöntem-Teknik: Tahmin etme, Görselden yararlanma Bağlamdan hareket etme, Canlandırma	
Süreç	
1. Öğrenciler dinlenecek olan metne hazırlanır. Öğrencilerin dinledikleri metinden hareketle hedef sözcüklerin yer aldığı etkinlik yapılır. 2. Görselden hareketle öğretilmesi amaçlanan hedef sözcüğün anlamı tahmin edilir. 3. Kazandırılması istenen hedef sözcüğün geçtiği bir video izletilir. 4. Öğrencilere bir atasözü verilir ve bu atasözünden yola çıkarak metin yazdırılır. 5. Metnin bağlamından hareketle sözcük öğretim çalışması yapılır. Bu hedef sözcüklerin cümle içinde kullanılması beklenir. 6. Öğrencilerden okudukları metinle ilgili olması koşuluyla başlarından geçebilecek bir olayı hayal edip canlandırmaları istenir. Bu canlandırma esnasında öğrencilerden hedef sözcüklerin kullanılması beklenir. 7. Cümle içinde kullandırma çalışması yapılır. 8. Kulaktan kulağa sözcük söyleme çalışması tasarlanır. Bu çalışmada öğrencilerin sözcükleri doğru anlayıp doğru telaffuz etmeleri gerekmektedir. Böylece öğrencilerin dinleme ve telaffuz becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. 9. Yeni bir şiir metnine geçilir. Bu metinde metin içi ve metin dışı anlam kurma çalışmaları yapılır. 10. Başka bir dinleme metnine geçilir. Bu metinde sözcüklerin çok anlamlılığına dikkat çekilir. 11. Kavram haritası etkinliği oluşturulur. Bu etkinlikte çağrışımlar aracılığıyla sözcük öğretim çalışması yapılır.	
Etkinliği Hazırlayan: Abbas Doğukan ÇELİK	

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI:

- ❖ Aşağıdaki görseller size neler çağrıştırmaktadır? Bu görsellerle ilgili bilginiz var mı? Varsa arkadaşlarınızla paylaşınız.



- ❖ Görselden hareketle metnin içeriğini tahmin ediniz. Sizce dinleyeceğimiz metin ne/nelerden bahsetmektedir?



Hayati DEVELİ
Türkiye’de Geleneksel Sanatlar
(Kısaltılmıştır.)

1.ETKİNLİK:

- ❖ Aşağıda verilen sözcükleri metnin bağlamından hareketle tahmin ediniz. Anlam olarak karşılığı verilen sözcükleri metinden bulunuz.

İzin, onay	- - A - E -
Parlak, değerli taş	A - - K
Güzellikle ilgili	- S T - - -
Eğmeç	- A - - S

- ❖ Çevrenizde çok güzel el yazısı yazan var mıdır? Aşağıdaki görsel (sanat dalı) sizce metindeki hangi sözcükle karşılanmıştır?



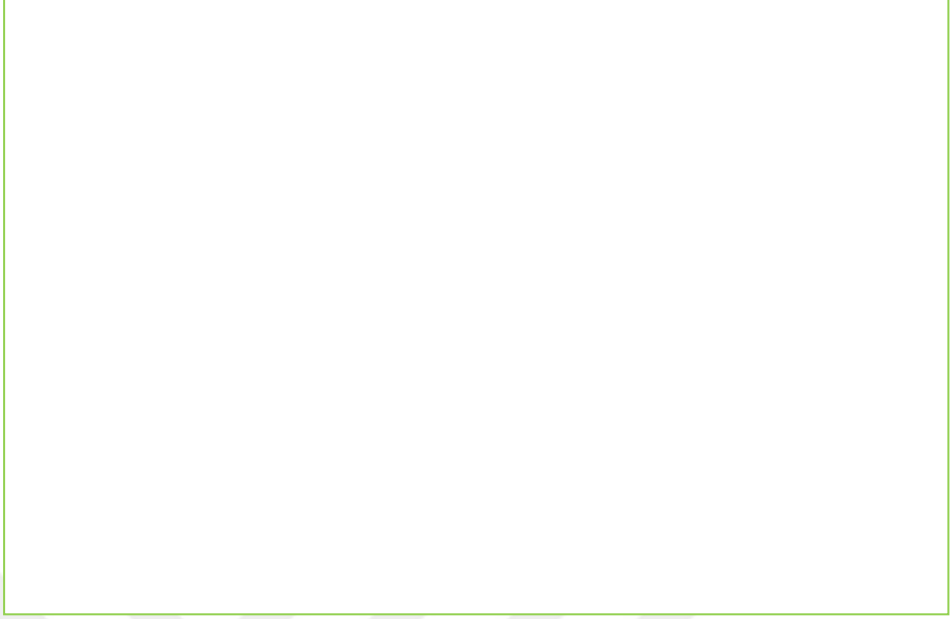
2.ETKİNLİK: Aşağıdaki soruları metne göre yanıtlayınız.

1. Hat sanatı nasıl ortaya çıkmıştır?
2. Hat sanatında kullanılan temel malzemeler nelermiş?
3. “Ebru” sözcüğü ne anlama gelirmiş?
4. Ebru sanatında kullanılan temel malzemeler nelermiş?

- ❖ Aşağıda Türk Ebrû sanatının nasıl yapıldığına dair videoyu izleyiniz.



❖ Siz de aşağıya bir “ebru” resmi çiziniz.

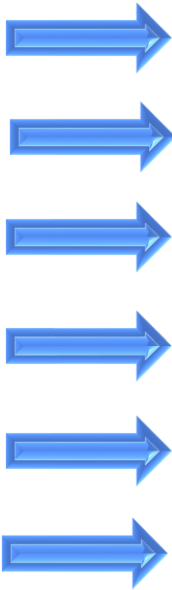


3.ETKİNLİK: Aşağıdaki atasz sizce ne/neleri ifade etmektedir, açıklayınız.

Güzele bakmanın göze faydası vardır.

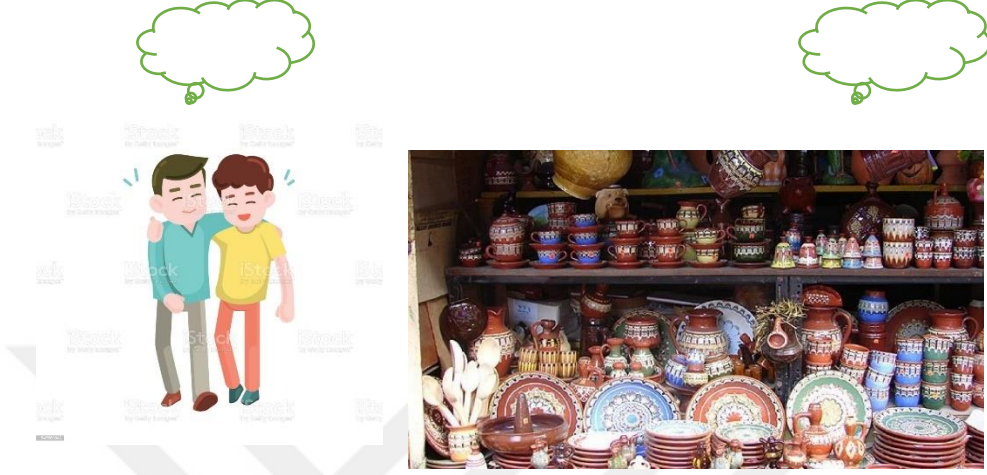


4.ETKİNLİK: Tunç, bulutlar içinde yazılı sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkaramamıştır. Bu sözcükleri arkadaşlarınızla tartışarak Tunç’a yardımcı olunuz.



5.ETKİNLİK:

Arkadaşınızla birlikte geleneksel Türk sanatlarına ait eserlerin oluşturulduğu bir dükkâna gittiğinizi düşünün. Zanaatkârlara neler sormak isterdiniz? Canlandırmanızda metinden öğrenmiş olduğunuz sözcükleri kullanmaya dikkat ediniz.



6.ETKİNLİK:

Bir çift ayakkabı almak için dahi ondan **icazet** almak zorunda kalıyorum.

Bazı Türk sanatçıları yapıtlarından **estetiği** göz ardı ediyor.

Yukarıdaki koyu yazılmış sözcüklerin yerine Türkçesini yazıp cümle içinde kullanalım.

İcazet:

• Cümlem:

Estetik:

• Cümlem:

7.ETKİNLİK:

Fen liseleri bir araya **derlenmiş**.

Hititçeden günümüze ulaşan sözcükler **derlenmiş**.

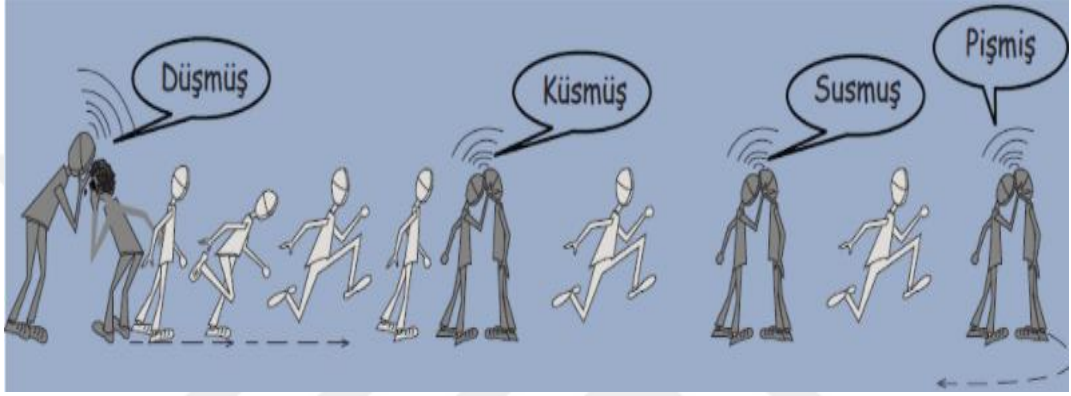
Yukarıdaki örneklerden yola çıkarak sizce “derle-” sözcüğü metinde hangi yabancı sözcüğün yerine kullanılabilir?

8.ETKİNLİK:

Öğretmen, sıradaki öğrencinin kulağına yukarıdaki sözcüklerden birini fısıldamalı ve sözcüğü duyan öğrenci hızla yanındaki diğer öğrencinin kulağına hedef sözcüğü doğru bir şekilde söylemelidir. Öğretmen, en son öğrenciye geldiğinde kulaktan kulağa söylenen sözcüğün doğruluğunu kontrol eder.

Bakalım “fısıldamak” en son neye dönüşecek. 😊

Kulaktan Kulağa



“Fısıldamak”

9.ETKİNLİK:

Bir Ben Vardır Bende Benden İçeri

a) Sizce, bu başlıkta ne/neler anlatılmak istenmektedir?

b) Bu söz kime aittir? Araştırınız.

c) Önce şiiri okuyalım sonra ilahiyi dinleyelim.

- ‘İlahi’, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’te “Tanrı’yı övmek, ona dua etmek için yazılıp makamla okunan nazım” olarak tanımlanmaktadır.



Bir Ben Vardır Bende

Severim ben Seni candan içeru
Yolum vardır bu erkandan içeru

Şeriat, tarikat yoldur varana
Hakikat meyvası andan içeru

Dinin terk edenin küfürdür işi
Ol ne küfürdür, imandan içeru

Beni bende demen, ben de değilim
Bir ben vardır bende, benden içeru

Beni benden alana ermez elim
Kim kadem basa Sultandan içeru

Süleyman kuş dilin bilir dediler
Süleyman var, Süleyman'dan içeru

Tecelliden nasip erdi kimine
Kiminin maksudu bundan içeru

Senin aşkın beni benden alıptır
Ne şirin dert bu, dermandan içeru

Miskin Yunus, gözü tuş oldu Sana
Kapıda bir kuldur, Sultandan içeru



- ❖ Dinlediğiniz ilahi ile okuduğunuz şiirin söylenişinde, telaffuzunda ne gibi farklılıklar vardır? Sizce bu farklılıkların sebebi nedir?



Emine Işınsu ile Edebiyat Üzerine Bir Söyleşi



01_sayfa_10_emine_isinsu_ile_edebiyat_uzerine_bir_soylesi.mp3

Mehmet Nuri Yangın

(Düzenlenmiştir.)

Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabı'ndan alınmıştır.

10.ETKİNLİK:

Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

- Tasavvufun **inceliklerini**, derinliklerini ve güzelliklerini dile getiriyor, yazarımız bu eserinde.
- Edebiyat **dünyamız** üzerine konuştuk.
- O ruh **dünyasına** giremedim.
- Yunus gibi 40 yıllık **çileden mi geçmek** gerekiyordu?
- Yüreğimde büyük bir **ağırlık** hissettim.
- Yunus'un halkın diliyle söyleyip okuyucuya **gönül gözünden** süzülen bir aşk şarkısı söylemesinden kaynaklanıyor, sanıyorum.
- Yunus'u insanî yönüyle **ele aldım**.
- Millete **ayna tutup** ona kendisini ve insanı buldurmaya çalışmasıdır.
- Türk romanında kültürümüzde ve fikir dünyamızda iz bırakmış Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Mevlâna gibi abide şahsiyetlerin, öncü kişilerin yeterince **işlendiği** söylenebilir mi?
- Kendi **gönül süzgeçlerinden** geçirerek bütün dünyaya anlatmalarını isterim.

?

“Yüreğimde büyük bir ağırlık hissettim.” cümlesinde geçen altı çizili sözcüğün yerine hangi sözcük getirilirse cümlemin anlamı bozulmaz?

- A) ağırbaşlılık
- B) etki
- C) sorumluluk
- D) güçlük

?

İncelik sözcüğü yerine metnin bağlamından hareketle hangi sözcükleri getirebiliriz?

Aşağıdaki cümlelerin hangisi örnekteki “incelik” sözcüğüyle aynı anlamı çağrıştırmaktadır?

- Diz çöküp elini göğsüne koyup saray adamlarının *inceliğiyle* nasıl eğilmez, nasıl derdini dile getirmezdi.
- Türkçenin *incelikleri* anlamak çaba gerektirir.

?

İşlenmek sözcüğünün anlamı aşağıdaki açıklamalardan hangisinde örnekteki anlamına benzer biçimde tanımlanmıştır?

- İstenilen şekle konulmak, arzu edilen şekilde kullanılır duruma getirilmek.
- Emek sarf edilerek sanatlı bir şekilde yapılmak.
- Etraflıca incelenip ortaya konulmak.
- Kayda geçirilmek.
- (Bir kimsenin) Düşüncelerine tesir edilerek yönlendirilmek.
- (Günah, sevap, hayır, kötülük vb. kelimelerle) Yapılmak.



Metindeki anlamdan hareketle “ayna tutmak” ifadesi sizce ne anlama/anlamlara gelmektedir?

Topluma ayna tutma görevini kimler üstlenmektedir, yorumlayınız.



“Edebiyat dünyası, ruh dünyası” örneklerinde dünya sözcüğü sizce ne anlama gelmektedir? Dinlediğiniz metinden hareketle görüşlerinizi ifade ediniz.

TRT Arşiv'in hazırlamış olduğu “[Edebiyat Dünyası](#)” videolarını izleyebilirsiniz.



Yunus'un halkın diliyle söyleyip okuyucuya **gönül gözünden** süzülen bir aşk şarkısı söylemesinden kaynaklanıyor, sanıyorum.

“O gönül gözü açık bir kişiydi.” İfadesinde gönül gözünün açık olması size ne/neler çağrıştırmaktadır?



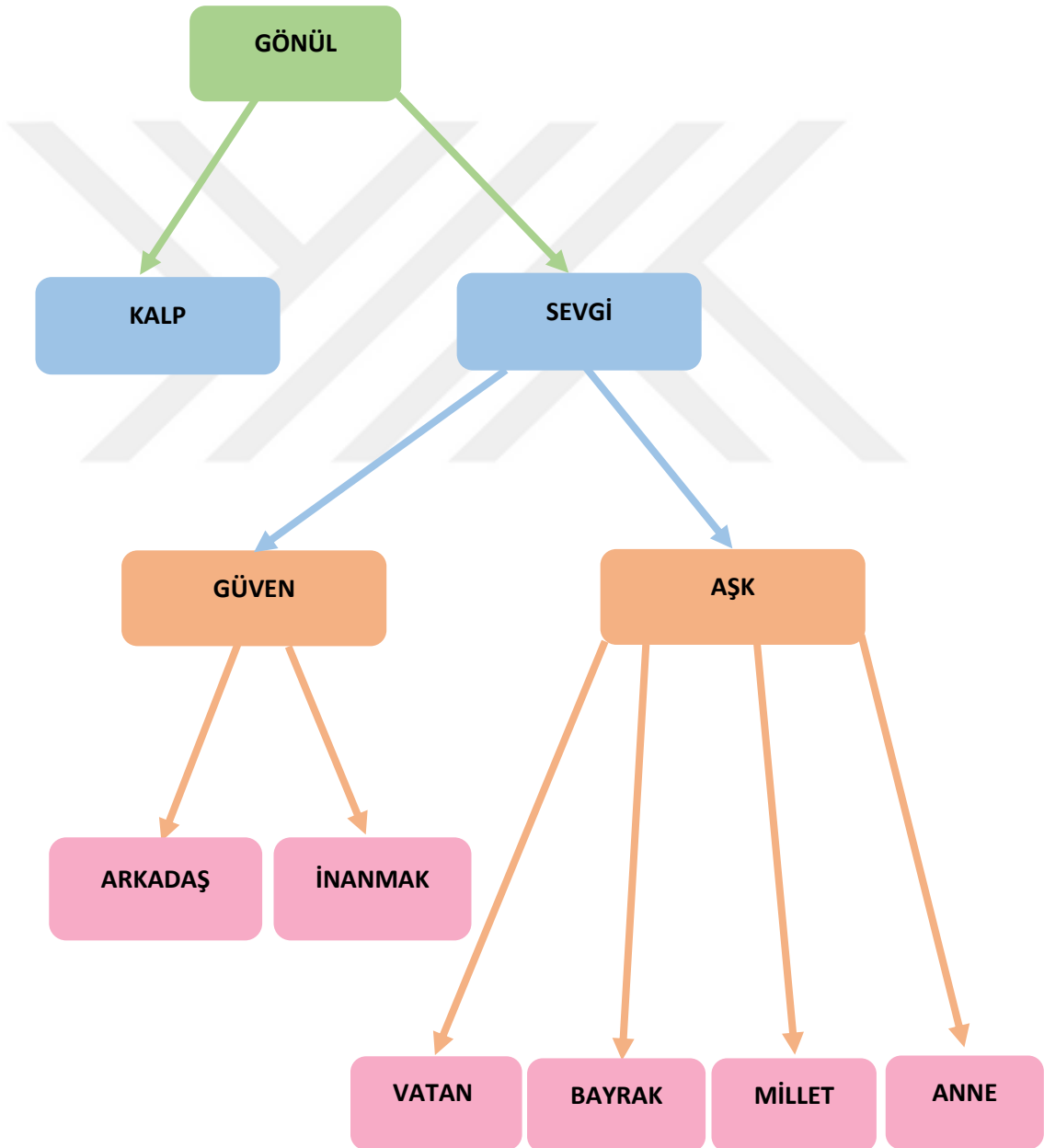
- ❖ Türk Dil Kurumu (2019) sözlüğünde aklın süzgecinden geçirmek “*etraflica düşünmek, çok iyi muhakeme etmek*” olarak tanımlanmaktadır.

Peki, sizce bir şeyi gönül süzgecinden geçirmek ne demektir? Dinlediğiniz metinden hareketle yorumlayınız.



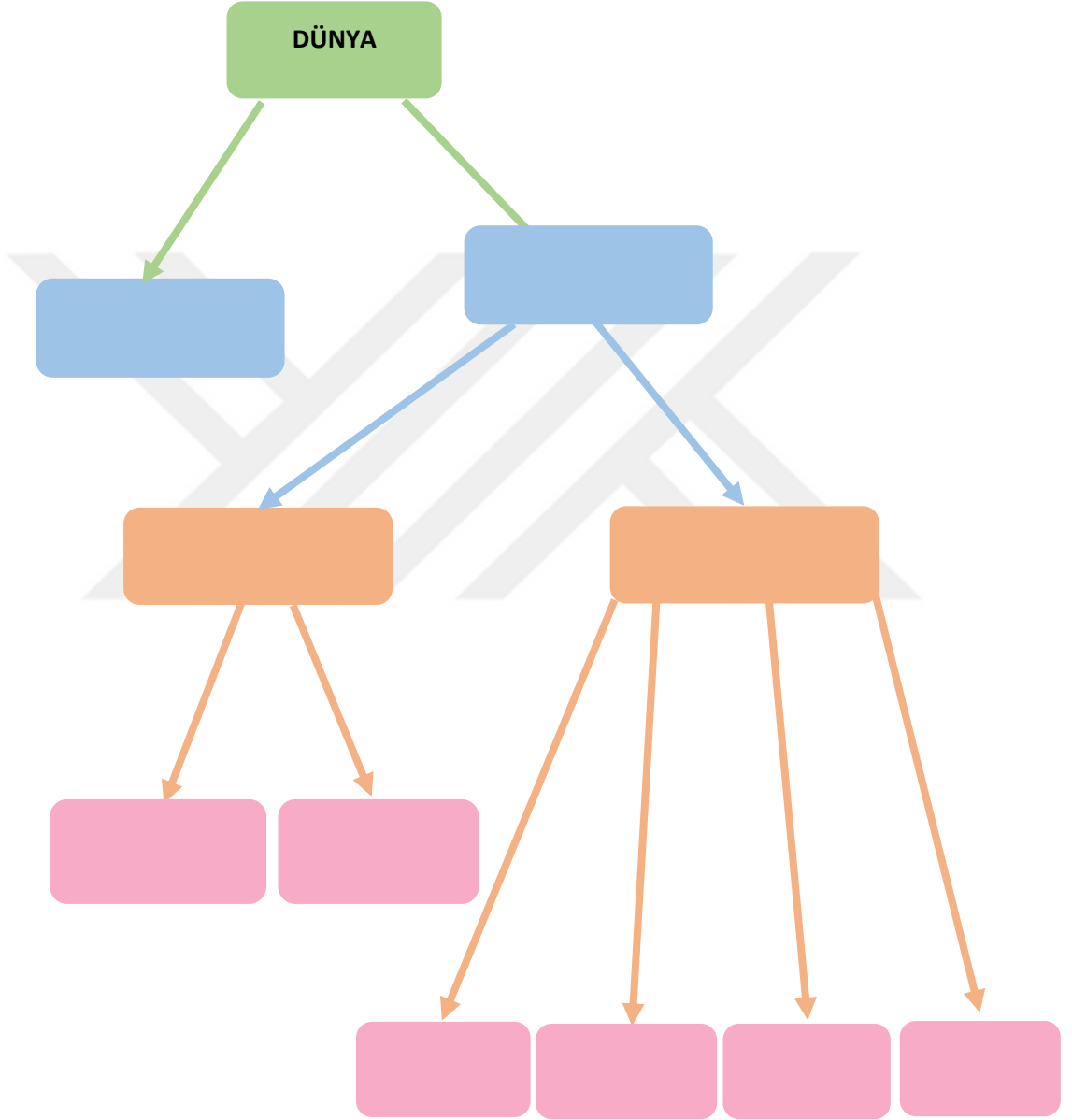
“Yunus’u insanî yönüyle ele aldım.” cümlesinde geçen altı çizili sözle anlatılmak istenen aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Sözlerini bambaşka bir anlayışla ele almış ve kendi kendine sormuştu.
- B) Konuyu yeni baştan bir daha ele alalım.
- C) Takımı kurduğumuzda, kaleciliği ele aldım.
- D) Bugün sizin siparişleri el aldık, akşama hazır olur.



11.ETKİNLİK:

Yukarıdaki örnekte anlaşıldığı üzere metindeki ‘gönül’ sözcüğünden başlanarak bu sözcüğün çağrıştırdığı kavramlar yazılmıştır. Siz de metinde geçen ‘dünya’ sözcüğünden hareketle aklınıza gelen kavramları yukarıdaki örnekte olduğu gibi kutucuklara yazınız.



“SESSİZ SİNEMA”	
Düzey: 8. Sınıf	
Kazanım: T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	
Süre: 40 dakika + 40 dakika / 40 dakika + 40 dakika = Toplam dört ders saati	
Araç Gereç: Okuma metni, Şarkı, Etkinlik kâğıtları, Video	
Yöntem-Teknik: Kavram Haritası, Beyin Fırtınası, Tahmin etme, Canlandırma (Sessiz Sinema)	
Süreç	
1. Öğrenciler hazırlık çalışmalarındaki sorular yoluyla okunacak olan metne hazırlanır.	
2. Çağrışımlardan ve sorulardan hareketle sözcük öğretimi çalışmasına başlanır.	
3. Bağlamdan ve görsellerden hareketle sözcük öğretim çalışmasına devam edilir.	
4. Öğretilmek amaçlanan sözcüklerden birini konu alan türkü öğrencilere dinletilir.	
5. Öğrencilere kazandırılmak istenen sözcüklerin geçtiği cümleler kurdurulur. Diğer bir ifadeyle sözcüğü cümlede kullanarak kalıcılık sağlanmaya çalışılır.	
6. Bir sonraki etkinlik olarak okunan parçadaki sözcükleri içeren bulmaca tasarlanır. Öğrenilen sözcüklerin pekiştirilmesi yoluna başvurulur.	
7. Öğrencilerin kendi düşünme yollarının getirdiklerine ek olarak grup arkadaşlarının zihinlerinin ürünlerini de görerek birlikte en yakını bulabilmeleri amacıyla beyin fırtınası yaptırılır. Bu sayede öğrenciler farklı bakış açılarından bakarak veya diğer arkadaşlarının söylediklerini de göz önünde bulundurarak düşünmeleri sağlanır. Amaç gruptaki tüm farklı fikirlerin konuşulması, tartışılması ve sözcüğün anlamının veya en yakın olduğu sözcüğün bulunmasını sağlamaktır.	
8. Etkinlikte öğrencilerin kendi yaşantılarını yeni öğrendikleri sözcükleri kullanarak anlatmaları istenerek öğrencilerin sözcüğü içselleştirmeleri ve anlamına uygun bir şekilde kullanmaları sağlanır.	
9. Öğrencilerin hedef sözcük/sözcükleri yaparak yaşayarak öğrenmesi ve kullanmalarını sağlamak amacıyla “Sessiz Sinema” isimli oyun oynatılır. Bu	

oyunda amaç, öğrencilerin kendilerini yeni öğrenmiş oldukları sözcükler aracılığı ile anlatmaları ve sözcükleri pekiştirmeleridir. Böylelikle öğrencilerin ilgilerini çekerek derslere etkin katılımlarını artırmaktır.

10. Öğrencilere tekerleme okutturulur. Bu sayede öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz etmeleri sağlanır. Ayrıca ifade güçleri artar, dili kullanma becerilerini geliştirir. Tüm bunlara ek olarak tekerleme, öğrencilerin söz varlıklarının gelişimini destekler.

11. Son etkinlikte ise birbirine benzeyen sözcüklerin anlam ayrımlarına dikkat çekilir. Öğrencilerin sözcükleri doğru anlaması ve doğru kullanması oldukça önemlidir. Bu amaçlara ulaşmak için iki farklı okuma parçasından ve videodan yararlanılır.

Etkinliği Hazırlayan: Abbas Doğukan ÇELİK

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Aşağıdaki resim sizlere neler çağırıştırıyor?
2. Resimdeki adam sizce köylülere ne/neler anlatıyor olabilir?
3. Sizce, resimdeki adam kolunu neden kaybetmiştir?
4. Metnin başlığı ile görsel arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız.



Metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuyunuz.

YABAN

(...) "Lakin ben bütün bu yazıları bir kimseye bir şey anlatmak için yazmıyorum. Hayır hayır, bu hiç aklımdan geçmedi. Ben bu yazıları, kendi kendime konuşmak için yazıyorum. Eğer, günün birinde memleket kurtulur da tekrar kendi çevreme dönersem, ilk yapacağım iş bunları yakmak olacaktır. Yakmazsam, bu defter başkalarının eline geçebilir. O vakit, benim bu köydeki uzun gurbetimin hiçbir değeri kalmayacaktır. Bu uzun gurbet edebiyat konusu olacaktır. Edebiyatı, sanatı başkaları yaparken hoş bulurum. Fakat, kendim bundan çekinirim. (s.98)

(...)

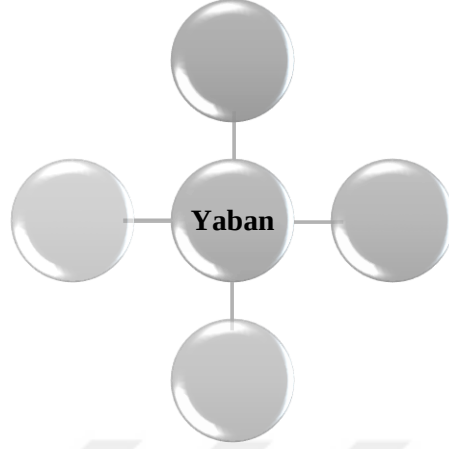
Hayatımın son dakikasına kadar başımdan ne gelip ne geçecekse bu küçük kalemle bu kapsız deftere yazacağım. Gece karanlıkta, bu milli facianın bütün esrarını buraya dökeceğim, onu bir taşın altına bırakacağım. Çok geçmez, hayır hayır ya iki ya üç gün sonra buralarda tekrar Türk askerinin çarık sesleri duyulacaktır. Bunlardan bir kısmının yolu mutlaka buraya uğrayacaktır ve bu zavallı viraneyi gezip görmeden geçip gitmeyecektir. İşte, tam bu gezintilerin birinde, tıpkı Mehmet Ali'ye benzeyen yağız bir er, bu defteri bularak subayına koşacaktır. Otuz iki dişini birden gösteren bir tebessümle sırtarak:

-Efendi, efendi, şuna bakıversene, acep, nedir ki?... diyecektir.

Subay, defterin yapraklarını yavaş yavaş çevirmeye başlayacaktır. Bu merak defterin son yapraklarına doğru derin bir heyecan halini alacaktır. Ondan ricam şudur ki, burada bana yabancı muamelesi ettikleri, beni kendilerinden sanmayıp daima manevî bir ezaya mahkûm kıldıkları için köylülere bir öfke bağlamasın. Onları, ben küçük sığırtmacın ölüsü başında affettim. Ve bu umumî facia anında hepsine, hatta Salih Ağa'ya bile hakkımı helal ediyorum. Bunların hiçbiri "ne yaptığını" bilmiyor. Eğer bilmiyorlarsa kabahat kimin? Kabahat, benimdir. Kabahat, ey bu satırları heyecanla okuyacak arkadaş; senindir. Sen ve ben onları, yüzyıllardan beri bu yalçın tabiatın göbeğinde, herkesten, her şeyden ve her türlü yaşamak zevkinden yoksun bir avuç kazazede halinde bırakmışız. Açlık, hastalık ve kimsesizlik bunların etrafını çevirmiştir. Ve cehalet denilen zifiri karanlık içinde, ruhları, her yanından örülü bir zindanda gibi mahpus kalmıştır. (s.181)"

1.ETKİNLİK

‘Yaban’ sözcüğü sizlere hangi sözcükleri çağrıştırmaktadır? Metinden hareketle cevaplayınız.



- Ailenizden, yakınlarınızdan, yaşadığınız yerden uzak bir yere gittiniz mi?
- Yaşamış olduğunuz topluluktan farklı bir toplumda, ortamda bulundunuz mu? Eğer bulunduysanız o ortamda kendinizi nasıl hissettiniz? Oradaki insanlarla rahat bir şekilde iletişim kurabildiniz mi?

2.ETKİNLİK: Aşağıda verilen sözcükleri, parçada geçtiği cümleden hareketle tahmin ediniz. Tahminlerinizi yazdıktan sonra arkadaşlarınızla paylaşınız.

Sözcükler

Anlamıyla İlgili Tahminim

GURBET	
VİRANE	
MAHPUS	
KABAHAT	

- ❖ Aşağıdaki görsellerin altındaki boşluklara görselin anlatmış olduğu sözcüğü yazınız.



❖ Üstat Neşet Ertaş'ın “gurbet”i konu alan aşağıdaki türküsünü dinleyiniz.



3.ETKİNLİK:

- ❖ Metinden yeni öğrenmiş olduğunuz sözcükleri sözcük defterinize not ediniz.

Sözcük:	
Tahminlerim:	
Sözcüğün Tanımı (Açıklaması):	Yakın/Eş Anlamlısı:
	Karşıt Anlamlısı:
Sözcüğün resmini çiziniz:	

4.ETKİNLİK: Öğrenmiş olduğunuz sözcükleri cümle içinde kullanınız.

Gurbet

- Cümlem:

Virane

- Cümlem:

Mahpus

- Cümlem:

Kabahat

- Cümlem:

5.ETKİNLİK: Aşağıdaki bulmacayı metinde geçen sözcüklerden hareketle doldurunuz.

T	G	U	R	B	E	T
A	Y	Z	E	Ü	Z	M
H	A	İ	N	Ş	A	A
A	B	F	A	L	Z	H
B	A	İ	R	U	C	P
A	N	R	İ	R	B	U
K	P	İ	V	F	J	S

- Doğup yaşanmış olan yerden uzak yer
- Yıkılmış veya çok harap olmuş yapı, yıkıntı
- Kapatılmış, hapsedilmiş (kimse), cezaevi
- Üzme, sıkıntı verme, üzü
- Uygunsuz hareket, çirkin, yakışsız davranış, suç, kusur, töhmet
- Çok koyu



6.ETKİNLİK:

Sınıftan bir arkadaşınızı seçiniz. Arkadaşınıza yabancı bir ülkeye gittiğinizi ve oradan arkadaşınızı aradığınızı söyleyin. Karşılıklı konuşma biçiminde başınızdan geçen olayları, gözlemlerinizi anlatınız. Metinden öğrenmiş olduğumuz sözcükleri konuşmanızda kullanmaya dikkat ediniz.

7.ETKİNLİK:

Önceki etkinliklerde geçen ve anlamlarını yeni öğrendiğimiz sözcükleri ve bu sözcüklerin Türkçedeki karşılıklarını, anlamlarını düşününüz. Bu sözcüklerden bir tanesini seçiniz. Seçtiğiniz bu sözcüğü sınıf arkadaşlarınıza “Sessiz Sinema” biçiminde, hiç konuşmadan, vücudunuzla canlandırarak sözcüğün anlamını aktarabilecek biçimde anlatınız ve arkadaşlarınızın bu sözcüğü sizin canlandırmanızla anlamaya çalışmalarını sağlayınız. Sıra, anlatılan sözcüğü bilen diğer öğrenciye geçecek şekilde etkinliği tamamlayınız.



8.ETKİNLİK:

Aşağıdaki tekerlemeleri doğru okumaya çalışalım.

- ❖ Üç tunç tas kayısı hoşafı.
- ❖ Bu çorbayı nanelemeli mi de yemeli, nanelememeli mi de yemeli?
- ❖ Bu ekşi eski ekşi.
- ❖ Bu yoğurdu mayalamalı da mı saklamalı mayalamamalı da mı saklamalı?

9.ETKİNLİK:

!

Aşağıdaki metinlerde “dâhi ve dahi” sözcüklerinin söyleniş özelliklerine dikkat çekilmek istenmektedir.



Yüksekokulu bırakarak kendi kendini eğiten bu adam, 16 yaşındayken bir okulun giriş sınavlarından, “tembel, yavaş ve hayalci” olduğu için geçemedi. Birçok konuda istenen yeterliliğe ulaşmayı beceremedi ama fizik ve matematik alanlarında olağanüstü notlar aldı. Hayallerinden vazgeçmeyen ve başarısızlıklarından yılmayan bu adam Albert Einstein, bir **dâhiydi**.

Günümüzde gerek yazın yapıtları gerekse genel olarak yazın olgusu üzerinde araştırmalar yapılmaktadır. Araştırmaların yazınsal gösterge bilimi alanında gerçekleştirildiği görülmektedir. Ama bu alanda **dahi** ortaya konulan tüm ürünlerin aynı ölçüde başarılı olmadıkları açık. Neredeyse her gün, yeni bir örnekle karşılaşırız; her yeni örnek de bambaşka bir yönelim çıkarıyor karşımıza.

- ❖ Aşağıdaki videoda “dahi ve dâhi” sözcüklerinin nasıl doğru telaffuz edileceği anlatılmıştır. Videoyu dikkatle izleyiniz, siz de bu örneklere benzer ifade oluşturunuz.



ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Abbas Doğukan ÇELİK
Uyruğu:	Türk

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	19.06.2019
Lise	Atatürk Anadolu Lisesi	12.06.2015

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2019-Hâlen	Millî Eğitim Bakanlığı	Türkçe Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce (78,75)