



**İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ SÖZ VARLIĞI UNSURLARI
AÇISINDAN İNCELENMESİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SÖZ
VARLIĞINI GELİŞTİRME DENEYİMLERİ**

ZEHRA DUYGU TANRIVERDİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

DR. ÖĞR. ÜYESİ BÜŞRA KOÇAK MACUN

AĞRI-2025

(Her Hakkı Saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ZEHRA DUYGU TANRIVERDİ

İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ SÖZ VARLIĞI UNSURLARI
AÇISINDAN İNCELENMESİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SÖZ
VARLIĞINI GELİŞTİRME DENEYİMLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Doç. Dr. Büşra KOÇAK MACUN

JÜRİ ÜYELERİ

Prof. Dr. Emre ÜNAL

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

AĞRI-2025

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ SÖZ VARLIĞI UNSURLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME DENEYİMLERİ” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☐

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐

Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐

Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

22/08/2025

Zehra Duygu TANRIVERDİ

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN danışmanlığında, Zehra Duygu TANRIVERDİ tarafından hazırlanan bu çalışma 22/08/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:.....**İmza:**.....

Jüri Üyesi:.....**İmza:**.....

Jüri Üyesi:.....**İmza:**

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2025 tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.

..../...../2025

Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ SÖZ VARLIĞI UNSURLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME DENEYİMLERİ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

2025, 79 Sayfa

Jüri: Prof. Dr. Emre ÜNAL

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

Bu tezin amacı, 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulan İlkokul Türkçe ders kitaplarının, söz varlığı unsurları açısından incelenmesi ve sınıf öğretmenlerinin söz varlığını geliştirme deneyimlerinin araştırılmasıdır. Bu doğrultuda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan 23 sınıf öğretmeni ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulan ilkokul Türkçe ders kitapları oluşturmuştur. Çalışma verileri, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda 2024-2025 eğitim öğretim yılında kullanılan ilkokul 1,2,3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları incelenerek ve yine Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu aracılığıyla görüşme yapılarak toplanmıştır.

Çalışma sonucunda ilkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurlarını yeterli düzeyde içermedikleri ve sınıf seviyesi arttıkça söz varlığı unsurlarının düzenli bir şekilde artmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda kitaplardaki söz varlığı unsurlarının dağılımında da düzensizlikler tespit edilmiştir. Bir diğer sonuç olarak da sınıf öğretmenlerinin kendi söz varlığı gelişimlerini yeterli buldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek içinse çeşitli uygulamalara yer verdikleri görülmüştür.

2025, 79 sayfa

Anahtar kelimeler: Söz varlığı, Atasözü, Deyim, İkileme, Pekiştirme, Öğretmen



ABSTRACT

MASTER’S THESIS

EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL TURKISH COURSEBOOKS IN TERMS OF VOCABULARY ELEMENTS AND EXPERIENCES OF CLASSROOM TEACHERS IN DEVELOPING THEIR VOCABULARY

Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

2025, 79 pages

Jury: Prof. Dr. Emre ÜNAL

Assoc. Prof. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Assist. Prof. Büşra KOÇAK MACUN

The aim of this thesis is to examine the primary school Turkish textbooks used in the 2024-2025 academic year in terms of vocabulary elements and to investigate the vocabulary development experiences of classroom teachers. In this regard, document analysis and interview methods, which are qualitative research methods, were used in the study.

The study group consisted of 23 classroom teachers working in institutions affiliated with the Ministry of National Education and the primary school Turkish textbooks taught in the 2024-2025 academic year. Data were collected by examining the 1st, 2nd, 3rd, and 4th grade Turkish textbooks used in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the 2024-2025 academic year and by interviewing the primary school teachers working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education using an interview form prepared by the researcher.

The study concluded that primary school Turkish textbooks do not contain sufficient vocabulary elements and that the vocabulary elements do not increase regularly as the grade level increases. Irregularities were also detected in the distribution of vocabulary elements in the textbooks. Another finding was that classroom teachers found their own vocabulary development sufficient. They also employed various practices to improve students' vocabulary.

2025, 79 pages

Keywords: Vocabulary, Proverb, Idiom, Reduplication, Reinforcement Vocabulary, Teacher.



TEŞEKKÜR

Çalışma süresince desteklerini, bilgisini, tecrübesini ve özverisini esirgemeyen; çalışmalarımın tamamlanabilmesi için her türlü şartı sağlayan ve bana her zaman, her türlü desteği sunan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN’a teşekkürlerimi sunarım.

Değerli zamanlarını ayırarak tezimi inceleyen ve görüşleriyle tezime katkı sağlayan kıymetli jüri üyeleri Sayın Prof. Dr. Emre ÜNAL ve Sayın Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU’na teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma boyunca hep yanımda olan kıymetli aileme, biricik yeğenlerim Aden Duru TATLI ve Aslı Sena TATLI’ya sabırları ve destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmaya katkı sunan değerli öğretmen arkadaşlarıma sabırları ve destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

22/08/2025

Zehra Duygu TANRIVERDİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	i
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
2. KURAMSAL TEMELLER.....	8
2.1. Söz Varlığı.....	8
2.1.1. Söz varlığının önemi	9
2.1.2. Ders kitaplarında söz varlığının önemi	11
2.2. Söz Varlığı Unsurları	12

2.2.1. Atasözleri	12
2.2.2. Deyimler.....	15
2.2.3. İkilemeler	17
2.2.4. Pekiştirmeler.....	20
2.3. Ülkemizde Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	22
2.4. Öğretmenlerin Söz Varlığı Deneyimiyle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	26
3.MATERYAL VE YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırma Yöntemi.....	26
3.2. Araştırma Grubu	26
3.3. Veri Toplama Araçları.....	27
3.4. Veri Analizi	28
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	30
4.ARAŞTIRMA BULGULARI.....	30
4.1. İlkokul Türkçe Ders Kitaplarına Ait Bulgular	30
4.1.1. İlkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular	30
4.1.2. İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular	31
4.1.3. İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular	34
4.1.4. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular	38
4.2.Sınıf Öğretmenleri ile Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular.....	44
4.2.1. Sınıf öğretmenlerinin bireysel söz varlıklarını etkileyen unsurlara ait bulgular.....	44
4.2.2. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik görüşlerine ait bulgular	54

4.2.3. Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe ders kitaplarını söz varlığı unsurları açısından değerlendirmelerine yönelik görüşlerine ait bulgular 57

4.2.4. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin söz varlığı gelişiminde karşılaştıkları güçlükleri ve çözüm yollarına yönelik görüşlerine ait bulgular ...59

BEŞİNCİ BÖLÜM.....62

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 62

5.1.Sonuç 62

5.2. Tartışma 65

5.3.Öneriler.....69

5.3.1.Söz varlığı gelişimi üzerine öneriler 69

5.3.2. Araştırmacılara öneriler 70

KAYNAKÇA.....72

EKLER 76

Ek 1. Görüşme Formu 76

Ek 2. MEB İzni.....78

ÖZGEÇMİŞ.....79

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%	yüzde
f	frekans/sıklık
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı



TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 1. Çalışmada incelenen Türkçe ders kitapları	27
Tablo 2. Birinci sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan söz varlığı unsurlarının sayısı	30
Tablo 3. İkinci sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan söz varlığı unsurlarının sayısı	31
Tablo 4. Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan söz varlığı unsurlarının sayısı	34
Tablo 5. Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan söz varlığı unsurlarının sayısı	39
Tablo 6. Sınıf öğretmenlerin ‘zengin söz dağarcığı’ ifadesine ilişkin görüşleri.....	44
Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin kendi söz varlığı gelişimleri hakkındaki yanıtları	45
Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin kitap okuma sıklıklarına yönelik görüşleri	47
Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin kitaplıklarında söz varlıklarını geliştirmelerine yönelik bulundurdıkları kaynaklar hakkındaki görüşleri	48
Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin satın aldıkları kitapları seçme ölçütleri hakkında verdikleri yanıtlar.....	49
Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin satın aldıkları kitapların söz varlığı gelişimlerine sağladığı katkılar.....	50
Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin kütüphane kullanımları hakkında verdikleri yanıtlar	51
Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin zengin bir söz dağarcığına sahip olmanın önemine yönelik görüşleri	52
Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımının söz varlığına etkilerine yönelik görüşleri	53

Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmelerine yönelik yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri	55
Tablo 16. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan ve öğrencilerinin söz varlığı gelişimine katkı sağlayan materyaller.....	56
Tablo 17. Sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarının içeriğine ilişkin görüşleri	57
Tablo 18. Sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının öğretimini kolaylaştırmak için yaptığı uygulamalar	58
Tablo 19. Sınıf öğretmenlerinin söz varlığını geliştirme sürecinde karşılaştıkları güçlükler.....	59
Tablo 20. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin söz varlığını geliştirme sürecinde karşılaştığı güçlükler karşısında izledikleri yollar	60
Tablo 21. Öğrencilerin edindikleri söz varlığını kullanma durumlarına yönelik öğretmen görüşleri	61

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi verilmiş; araştırmanın amacı ve alt amaçları belirtilmiş, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımların açıklaması yapılmıştır.

1.1. Araştırma Problemi

Anadilde düşünme ve duygu üretme yetisi, bireyin kendini tam anlamıyla ifade edebilmesi açısından temel bir öneme sahiptir. Dil, bireyin düşüncelerini somutlaştırmasında ve bu düşünceleri başkalarıyla paylaşmasında kilit bir rol oynar. Eğer bir dil kavramsal açıdan yeterli değilse ya da gelişmemişse, bireylerin duygularını ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade etmeleri zorlaşır. Bu nedenle, dilin hem gelişmesi hem de zenginleştirilmesi, bireylerin özgürce düşünmelerine, kendilerini daha etkili ifade etmelerine ve anlamlı sosyal etkileşimler kurmalarına katkı sağlar.

Dilin etkili kullanımı, bireyin duygularını ve düşüncelerini bir başkasına doğru ve açık bir biçimde aktarabilmesiyle mümkündür. Bu bağlamda etkili iletişim, zengin bir ifade gücünü gerekli kılar. Kullanılan kelime sayısı sınırlı olduğunda, iletişim de kaçınılmaz olarak sınırlı kalır (Eğilmez 2010). Dilin en küçük yapıtaşı olan sözcükler, bireylerin hem düşünsel hem de sosyal etkileşim kurma yollarını belirler. Sözcükler aracılığıyla kurulan iletişimde en belirleyici unsur ise bireyin sahip olduğu söz varlığıdır (Sayın ve Doğan 2023). Zengin bir söz dağarcığı; hayal gücünü besler, düşünsel derinliği artırır ve bireyin hem sözlü hem de yazılı anlatımını güçlendirir.

İnsanın sosyal bir varlık olması, iletişim becerisini yaşamsal bir gereklilik haline getirir. Bu iletişimi sağlayan en temel unsur ise dildir. Dilin zenginliği ve kullanımı, bireyin sosyal ilişkilerinde, akademik başarısında ve kişisel gelişiminde belirleyici bir etkiye sahiptir (Arslan ve Bay 2023). Dil zenginliğinin temel kaynağı olan kelime dağarcığı ise, bireyin iletişim gücüyle doğru orantılıdır. Bu noktada, temel dil becerilerinin bireylere erken yaşlardan itibaren kazandırılması büyük önem

taşımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının (2024) ilkokul Türkçe dersi öğretim programında da belirtildiği gibi; dinleme, izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri, dil gelişiminin temel yapı taşlarını oluşturur. Bu beceriler, öğrencilerin hem dilsel farkındalıklarını hem de ifade gücünü artırarak etkili bir söz varlığına sahip olmalarını sağlar (Karadüz ve Yıldırım 2011).

Söz varlığı, bireyin yalnızca iletişim yetkinliğini değil, aynı zamanda düşünme, anlama ve dünyayı algılama biçimini de şekillendirir. Geniş bir kelime dağarcığına sahip bireyler, daha karmaşık düşünceleri anlayabilir, bu düşünceleri farklı bağlamlarda ifade edebilir ve çok yönlü iletişim kurabilirler. Türkçenin zengin kelime hazinesi, bu bağlamda bireylere güçlü bir ifade alanı sunar. Dolayısıyla söz varlığını geliştirmek, Türkçenin öğretiminde temel hedeflerden biri olmalıdır.

Karadüz (2009), zengin bir söz hazinesini bireyin toplumsal etkileşimleri ile oluşan, insanın özünden gelen duygu ve düşüncelerin bir yansıması olarak tanımlar. Bu tanıma göre birey, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, duygularını ve değerlerini dil aracılığıyla öğrenir ve aktarır. Bu sebeple dil, yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda bir kültür taşıyıcısıdır. Bu yönüyle dilin bütün zenginliğiyle korunması, gelecek nesillere aktarılması ve kültürel erozyondan arındırılması büyük bir önem taşımaktadır.

Ancak günümüzde teknolojinin sunduğu imkânlar, dil kullanımında bazı olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Sosyal medyanın etkisiyle yaygınlaşan kısaltılmış sözcük kullanımı, yabancı dillerden geçen ifadelerin artışı, az kelimeyle çok şey ifade etme eğilimi ve bilgiyi yüzeysel tüketme alışkanlıkları söz varlığının gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Sözlük kullanma, kitaplardan derinlemesine yararlanma ve klasik okuma alışkanlıkları yerini hızlı tüketilen dijital içeriklere bırakmakta, bu da bireylerin kelime dağarcığında ciddi sınırlamalara yol açmaktadır.

Bu noktada, kitap okuma alışkanlığının söz varlığının gelişimi açısından taşıdığı önemi vurgulamak gerekir. Küçük yaşlardan itibaren kitaplarla etkileşimde olan bireylerin, zamanla zenginleşen kelime dağarcıklarıyla birlikte daha etkili bir ifade gücüne sahip oldukları ve sosyal ilişkilerde daha başarılı oldukları bilinmektedir. Aynı şekilde, erken yaşta başlatılan Türkçe eğitimi, bireylerin söz

varlığını sistemli bir şekilde geliştirmeleri açısından hayati öneme sahiptir. Türkçe dersi, bireylerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek dilsel yeterlilikleri kazanmalarını hedeflemektedir (şimşek ve Demirel 2020). Türkçe ders kitapları da bu süreçte önemli bir araç işlevi görür. Öğrenciler, farklı metin türleri aracılığıyla yeni kelimeler öğrenir, bu kelimelerin anlamlarını ve kullanım alanlarını keşfederler. Özellikle ilkokul seviyesindeki kitaplar hem dilsel becerileri geliştirir hem de çocukların dünyayı anlama ve ifade etme yetilerini destekler. Farklı bağlamlarda kullanılan sözcükler, öğrencilerin kelime hazinesini genişletmelerine olanak tanır. Ders kitaplarının içerik bakımından dilsel çeşitlilik sunması, öğrencilerin söz varlığı gelişimini destekleyen önemli bir faktördür (Gümüşoğlu 2008). Ayrıca bu kitaplar, öğretmenler için de yol gösterici ve destekleyici bir kaynak olarak işlev görür (Tenekeci ve Dursun 2019). Ders kitaplarında kullanılan kelime çeşitliliği, farklı anlatım biçimleri ve metin içerikleri, öğrencilerin dili etkin ve yaratıcı biçimde kullanmalarına imkân tanır. Metinlerde yer alan yeni sözcükler, öğrencileri sözlük kullanımına yönlendirerek öğrenmelerini pekiştirir ve söz varlıklarının gelişimine katkı sağlar (Kayabaşı vd 2016).

Ders kitaplarının yanı sıra öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren yoğun biçimde iletişim kurduğu ve model aldığı bir diğer temel yapı taşı, sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerin söz varlığının gelişmiş olması, eğitimde etkili iletişim kurulmasının ve öğrenme sürecinin verimli işlemesinin başlıca koşullarındandır. Geniş bir kelime dağarcılığına sahip öğretmenler, ders içeriklerini daha zengin ve çeşitli bir dil kullanarak sunabilir; bu da öğrencilerin yeni kavramları öğrenme sürecini derinleştirir. Ayrıca, ğretmenin farklı anlatım yolları sunabilmesi, öğrencilerin konuları çok yönlü şekilde kavrayabilmelerine olanak sağlar. Söz varlığı gelişmiş bir ğretmen, öğrencilerin yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda düşünsel ufuklarını da genişletecek bir öğrenme ortamı yaratabilir. Bu da öğrencilerin dilsel yeterliklerinin gelişimine doğrudan katkı sunar. Öğrencilerin öğretmenlerini dil kullanımı başta olmak üzere birçok alanda rol model olarak görmeleri, bu etkiyi daha da güçlendirmektedir. Etkili bir dil kullanan, kitap okuma alışkanlığına sahip olan, bu alışkanlığı sınıf ortamına da taşıyan, kendini iyi ifade eden ve basmakalıp, sıradan ifadelerden kaçınarak dili yaratıcı biçimde kullanan öğretmenlerin, öğrencilerin söz varlığı gelişimine büyük katkılar sunduğu açıktır. Bu

bağlamda öğretmenlerin dil kullanımındaki çeşitlilik, öğrencilerin kelime dağarcığına doğrudan yansımaktadır.

Son yıllarda Türkiye’de söz varlığının önemi daha fazla vurgulanmaya başlanmış ve bu alanda çeşitli akademik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Eğilmez (2010), farklı sosyoekonomik düzeye sahip dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını, Millî Eğitim Bakanlığı’na ait Türkçe ders kitabındaki metinlerin söz varlığıyla karşılaştırmış ve bu gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışma, ders kitaplarındaki kelime hazinesinin öğrenci yazılarına ne ölçüde yansıdığını değerlendirmesi açısından dikkat çekicidir.

Benzer şekilde Maden (2020), ilkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirme düzeyini ve bu zenginliğin kazanımlarla ne ölçüde örtüştüğünü araştırmıştır. Karaca ve Pesen (2023), atasözlerinin yaratıcı düşünmeyi desteklemedeki potansiyelini ele alarak ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında bu öğelere ne düzeyde yer verildiğini incelemişlerdir. Sayın ve Doğan (2023) ise dinleme ve izleme metinlerinin söz varlığı bakımından zenginliğini analiz ederek, öğrencilerin bu metinler aracılığıyla ne tür kelimelerle karşılaştığını ortaya koymuştur.

Arslan ve Bay (2023), çeşitli yayınevlerine ait ilkokul Türkçe ders kitaplarını söz varlığı açısından inceleyerek karşılaştırmalı bir analiz sunmuşlardır. Öztürk’ün (2023) çalışmasında ise deyim öğretiminde kullanılan zenginleştirici metinlerin ve görsellerin, öğrencilerin söz varlığına ne ölçüde katkı sağladığı araştırılmıştır. Ayrıca Uzun ve Furtun (2024), ilkokul Türkçe ders kitaplarını atasözü öğretimi açısından değerlendirerek, bu doğrultuda uygulanabilecek etkinlik önerileri geliştirmişlerdir.

Bu bağlamda, yürütülen çalışmalarda hem ders kitaplarının söz varlığı yönünden incelenmesi hem de öğretmen deneyimlerinin ve gözlemlerinin sürece dâhil edilmesi önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin sahada edindiği deneyimler, kitapların işlevselliğiyle birleştiğinde, öğrencilerin söz varlığı gelişimini destekleyecek daha etkili ve özgün uygulamaların geliştirilmesine imkân tanıyacaktır. Bu nedenle, bu çalışmada da hem ilkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından analizi hem de sınıf öğretmenlerinin uygulama temelli önerilerinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu değerlendirmeler sonucunda, öğrencilerin

söz varlığı gelişimini destekleyen nitelikli içeriklerin ve pedagojik yaklaşımların yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulan ilkökul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurları açısından incelenmesi ve sınıf öğretmenlerinin söz varlığını geliştirme deneyimlerinin araştırılmasıdır. Araştırmanın alt amaçları ise aşağıda verilmiştir:

1. İlkokul Türkçe ders kitaplarında kullanılan söz varlığı unsurlarını (atasözü, deyim, ikileme ve pekiştirmeler) tespit etmek.
2. Sınıf öğretmenlerinin kendi söz varlıklarını etkileyen unsurları tespit etmek.
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulamalarını ortaya koymak.
4. Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe ders kitaplarını söz varlığı unsurları açısından değerlendirmelerini tespit etmek.
5. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin söz varlığı gelişiminde karşılaştıkları güçlükleri ve çözüm yollarını belirlemek.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil, bireyin düşünme, anlama, ifade etme ve öğrenme süreçlerinin temelini oluşturur. İlkokul yılları, öğrencilerin söz varlığının şekillendiği ve dil gelişiminin temellerinin atıldığı en kritik dönemdir. Bu dönemde kullanılan ders kitapları, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmede ve iletişim becerilerini geliştirmede önemli bir role sahiptir. Özellikle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı unsurları, öğrencilerin dilsel gelişiminde belirleyici faktörlerden biridir.

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulan ilkökul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından sistemli bir biçimde incelenmesini amaçlamakta; aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin bu söz varlığını geliştirme süreçlerindeki deneyimlerini ortaya koyarak hem teorik hem de pratik düzeyde önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle çalışma, hem ders kitaplarının içeriksel

niteliğinin değerlendirilmesine hem de öğretmen uygulamalarının anlaşılmasına olanak tanıyacaktır.

Araştırmanın bulguları, Türkçe öğretimi alanında materyal geliştirme, öğretim programlarını zenginleştirme ve öğretmen eğitime katkı sunması ve öğrencilerin söz varlığını etkileyen faktörlerin anlaşılması ile dil öğretimi süreçlerinin daha etkili hale getirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışma hem alanyazına hem de uygulayıcılara (öğretmenler, program geliştiriciler, kitap yazarları vb.) katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada,

1. Ders kitaplarının çeşitli söz varlığı unsurlarını içerdiği,
2. Çalışmaya katılan öğretmenlerin araştırmada kullanılan görüş formlarını güvenilir ve içtenlikle doldurdıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulan ilkokul Türkçe ders kitapları (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait ilkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabı, İlke Yayınlarına ait ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı, İlke Yayınlarına ait ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı ve Tuna Yayınlarına ait ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı)
2. Araştırmaya katılan Ağrı ilinde aktif olarak çalışan 23 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Söz Varlığı: Söz varlığı; kelimeler, atasözleri, deyimler, terimler, kalıp ve kalıplaşmış sözler, ikilemeler, pekiştirmeler, mecazlar ve yan anlamlar gibi unsurlardan oluşan bir kavramdır (Karadüz 2019). Bir dildeki sözlerin bütünü; söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler (URL1).

Atasözü: Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve nesilden nesle aktararak halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte olan sözlere atasözü denmektedir (URL1).

Deyim: Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği; tabir (URL1).

İkileme: Biçim veya anlamca birbirleriyle ilgisi bulunan aynı, yakın veya zıt anlamlı kelimelerin art arda getirilmesiyle oluşturulan kelime gruplarıdır (URL1).

Pekiştirme: Pekiştirme, bir sözcüğe anlamını kuvvetlendirmek için ilaveler yapılması veya sözcüğün tekrarlanmasıdır (URL2).



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Söz Varlığı

Söz varlığı, bir bireyin ya da bir topluluğun iletişimde kullandığı tüm kelime, deyim, atasözü, terim ve söz öbeklerinin bütünü olarak tanımlanır. Bu kavram, yalnızca kelime sayısına indirgenmeyip, kelimelerin anlam derinliği, kullanım sıklığı, bağlama uygunluğu ve kültürel çağrışımlarını da kapsar. Söz varlığı; bireyin düşünme becerileri, ifade yeteneği ve dil bilinciyle doğrudan ilişkili olduğu için, dilin etkin kullanımında belirleyici bir rol oynar.

Toplumsal ölçekte söz varlığı, bir milletin tarihsel birikiminin, kültürel değerlerinin ve yaşam biçiminin dil aracılığıyla somutlaşmış halidir. Nesiller arası kültür aktarımı, eğitim, edebiyat ve kitle iletişim araçları söz varlığının gelişiminde ve zenginleşmesinde etkili olur. Söz varlığı bir milletin kültürel mirasının ve düşünce dünyasının aynasıdır.

Bireysel ölçekte ise söz varlığı; kişinin okuma alışkanlıkları, sosyal çevresi, eğitim düzeyi ve yaşantı deneyimleriyle beslenir. Bu yönüyle söz varlığı, yalnızca dil öğretimi açısından değil, aynı zamanda kültürel kimliğin korunması ve düşünce dünyasının gelişmesi açısından da stratejik bir öneme sahiptir. Eğitim süreçlerinde söz varlığının çeşitlendirilmesi, öğrencilerin hem anlama hem de anlatma becerilerini güçlendirerek, onları daha etkili iletişim kurabilen bireyler haline getirir.

Birçok farklı tanımı olan söz varlığı kelime grubunun TDK (2019) tarafından yapılan tanımı şu şekildedir: “bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler.” Ayrıca Aksan (2002) söz varlığını, “Sözcükler, ikilemeler, atasözleri, ilişki sözleri, deyimler ve kalıplaşmış sözlerden meydana gelmiş bir kavram” şeklinde açıklamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak söz varlığının önemini aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür.

2.1.1. Söz varlığının önemi

Dil, insan yaşamının temel yapı taşlarından biridir. Hem bireyin bilişsel gelişimine katkı sağlar hem de kültürel birikimi nesilden nesile aktararak toplumsal sürekliliği mümkün kılar. Geçmişin izlerini taşıyan, geleceğe yön veren dil, bireyin düşünce sistematığını şekillendirirken aynı zamanda duygularını da biçimlendirmektedir (Kaban ve Bulut 2020). Bu bağlamda dil zenginliği, doğrudan düşünce zenginliğiyle ilişkilidir; çünkü birey ne kadar çeşitli kavram ve kelimeyle düşünürse, ifade dünyası da o kadar genişler.

Bu noktada, söz varlığı kavramı dilin temel göstergelerinden biri olarak karşımıza çıkar. Söz varlığı; yalnızca kelime hazinesini değil, aynı zamanda deyimler, atasözleri, kalıplaşmış ifadeler, terimler, argo sözcükler ve yöresel söyleyişler gibi farklı dil unsurlarını da kapsayan çok boyutlu bir yapıdır. Söz varlığının genişliği, bir dilin ifade gücünü belirlerken aynı zamanda bireyin ve toplumun kültürel zenginliğini de yansıtır. Bu nedenle söz varlığı hem dil bilimi hem de eğitim bilimi açısından üzerinde önemle durulması gereken temel bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Kelimeler, bireyin duygu ve düşüncelerini dış dünyaya aktarmasında aracı rol üstlenir. Öğrencilerin kelime hazinelerinin zengin olması, metinleri daha iyi anlamalarını, yorumlamalarını ve kendilerini daha etkili ifade etmelerini sağlar. Bu durum, akademik başarılarına da doğrudan olumlu katkı sunar. Özellikle ilkökul dönemi, dil becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu süreçte çocukların farklı türde ve bağlamda kelimelerle karşılaşmaları, onların anlam dünyalarının zenginleşmesine ve anlatım becerilerinin gelişmesine olanak tanır.

Bu kapsamda, deyimler ve atasözleri söz varlığı içerisinde özel bir yere sahiptir. Deyimler, bir dilin estetik yönünü ve kültürel derinliğini yansıtan kalıplaşmış anlatım biçimleridir. “El ele vermek” ya da “gözden kaçmak” gibi deyimler, anlatımı hem kısaltır hem de canlılık kazandırır. Atasözleri ise toplumun ortak değerlerini, tecrübelerini ve öğretilerini kısa ve öz biçimde ifade eden kültürel kodlardır (Demir 2017). “Damlaya damlaya göl olur” veya “Gülü seven dikenine katlanır” gibi atasözleri, yalnızca dilsel değil, aynı zamanda eğitsel işlevler de taşır; değerler eğitiminin önemli bir bileşeni olarak değerlendirilir (Çelik 2019).

Söz varlığı unsurları arasında yer alan kalıplaşmış ifadeler, sosyal etkileşimi kolaylaştırır. “Geçmiş olsun”, “kolay gelsin”, “başarılar dilerim” gibi ifadeler, dilin işlevselliğini artırarak toplumsal bağları kuvvetlendirir. Terimler ise özellikle akademik alanda kullanılan, bir alanın bilgi yapısını ifade eden özel kavramlardır. “Paragraf”, “fiil” ya da “anlam” gibi terimler, öğrencilerin akademik dil gelişimine katkı sunar. Bununla birlikte, argo kelimeler ve yöresel söyleyişler de söz varlığının renkli ve yaşayan yönünü ortaya koyar. Örneğin “hemen” kelimesinin bazı yörelerde “hemencecik” şeklinde kullanılması gibi varyasyonlar, öğrencilerin farklı dilsel bağlamları tanımlarına olanak tanır. Bu çalışmada söz konusu söz varlığı unsurlarından özellikle *atasözleri*, *deyimler*, *ikilemeler* ve *pekiştirmeler* odak noktası olarak ele alınacaktır.

Söz varlığının gelişimi ile okuma alışkanlığı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Çeşitli metin türleriyle karşılaşan öğrenciler, yalnızca yeni kelimeler öğrenmekle kalmaz; aynı zamanda bu kelimelerin kullanım bağlamlarını da kavrayarak anlatım biçimlerini çeşitlendirirler (Şahin 2021). Öğretmenlerin bu süreçte sundukları katkı da son derece önemlidir. Etkileşimli okuma, kelime oyunları, yaratıcı yazma ve hikâye tamamlama gibi yöntemler, öğrencilerin kelime hazinelerini genişletmelerine olanak tanır (Demirtaş 2019). Bu etkinlikler, dilin yalnızca yapısal yönünü değil, işlevsel yönünü de kapsayan bütüncül bir dil gelişimini destekler.

Ayrıca kelime öğretiminin bağlam içinde yapılması, öğrenilen kelimelerin kalıcı olmasını ve aktif dil kullanımına yansımaları sağlar. Ezbere dayalı öğrenme yöntemleri, kısa vadeli kazanımlar sunsa da uzun vadede etkili değildir. Bu nedenle öğrencilerin bağlam içinde anlam kurarak kelime öğrenmeleri, iletişim becerilerinin gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin bireysel kelime defteri oluşturmaları, öğrendikleri kelimeleri kendi cümlelerinde kullanarak pekiştirmeleri, etkili söz varlığı gelişimi için önerilen stratejiler arasında yer almaktadır.

Söz varlığı yalnızca bireysel değil, toplumsal bir değere de sahiptir. Dil, bir toplumun karakterini, değer yargılarını ve dünyaya bakış açısını yansıtan bir yapı olarak işlev görür (Eğilmez 2010). Bu bağlamda, bir toplumu anlamamanın en etkili yollarından biri, onun dilini ve söz varlığını derinlemesine kavramaktır. Bir dile ait

söz varlığı, o dilin yapısal özelliklerinin yanı sıra kültürel kodlarını da içinde barındırır. Dolayısıyla söz varlığı hem bireyin dil becerilerini hem de toplumun kültürel kimliğini oluşturan temel bileşenlerden biridir (Sayın ve Doğan 2023).

Zengin bir söz varlığı, etkili iletişimin ön koşuludur. Kişinin kendini daha açık ve doğru ifade etmesini sağladığı gibi, başkalarını daha iyi anlamasına da olanak tanır (Calp 2010). Dildeki ve hafızadaki kelime zenginliği, bireyin dili anlama, konuşma ve yazma becerilerini doğrudan etkiler. Bu nedenle, dil eğitiminin temel hedeflerinden biri de söz varlığı gelişimini sağlamaktır. Söz varlığı, sadece iletişimsel yeterlik değil, aynı zamanda düşünce üretme ve anlam kurma becerisi de kazandırır (Şahin 2019).

Söz varlığı bir dilin kültürel birikiminin ve iletişim gücünün aynasıdır. Söz varlığı unsurları olan kelimeler, deyimler, atasözleri, terimler, argo ifadeler ve kalıplaşmış dil öğeleri, bireylerin dil becerilerini geliştirirken, toplumların ortak hafızasının aktarılmasında da rol oynar. Türkçe öğretiminde söz varlığı gelişimi, yalnızca öğrencilerin okuma, yazma, anlama ve anlatma becerilerini artırmakla kalmaz; aynı zamanda onların düşünme becerilerini de destekler. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında söz varlığına yönelik planlı etkinlikler gerçekleştirmeleri, okuma kültürünü desteklemeleri ve dili sevdiren uygulamalar geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, ders kitaplarının da bu hedefe uygun içeriklerle yapılandırılması, söz varlığını destekleyici nitelikte olması gerekmektedir. Bu bağlamda bir sonraki bölümde ders kitaplarının söz varlığının geliştirilmesindeki rolü ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.1.2. Ders kitaplarında söz varlığının önemi

Dilimiz içerdiği söz varlığı unsurlarıyla (atasözleri, deyimler, ikilemeler, pekiştirmeler vb.) zengin bir dildir. Köklü kültürümüzden öğeler taşır. Dilimizi daha da zenginleştirmek, etkili kullanmak ve geçmişten gelen tüm birikimiyle birlikte geleceğe taşımak ve onu korumak önem arz etmektedir.

Bunu yapmanın önemli yollarından biri de çocuğun ailede başlayan dil eğitimini ilkokul döneminden itibaren destekleyerek dilimizin zenginliklerini içeren bu söz varlığı unsurlarını ülkemizin geleceği olan çocuklara etkili bir şekilde aktarmaktır. Bu aktarım çeşitli yollarla olmaktadır. Çocuk, söz dağarcığını belli bir

yaşı kadar çevresini taklit ederek geliştirir. Okul hayatıyla karşılaşınca da bu durum artarak devam eder. Öğretmenini rol model alır ve arkadaşlarından da etkilenir. Ayrıca ilk defa bu dönemde ders materyalleri ile karşılaşmış olurlar. Okullarda kullanılan materyaller bu anlamda oldukça önem arz etmektedir. Ülkemizde hala önemli bir ders araç gereci olarak kullanılan ders kitaplarıyla yoğun bir şekilde haşır neşir olurlar. Özellikle Türkçe ders kitaplarının ve bu kitaptaki metinlerin ve etkinliklerin söz varlığı gelişiminde rolü çok büyüktür. Okula başlayan çocuklar kitaplarla, yazıyla, yeni sözcüklerle ve söz gruplarıyla tanışmaya başlar. Ülkemizde hala önemli bir ders araç gereci olarak kullanılan ders kitaplarıyla yoğun bir şekilde haşır neşir olurlar. Özellikle Türkçe ders kitaplarının söz varlığı gelişiminde rolü çok büyüktür (Karadağ 2019). Ders kitapları, bilgiyi doğrudan sunabilmesi, ihtiyaç halinde dönüp tekrar tekrar kullanılabilmesi açısından önemlidir (Semerci 2004). Yazılı, görsel ve işitsel olarak birçok etkinlik sunan bu materyaller kazandırılmak istenen bilgi ve beceri açısından çok önemli bir konumdadır. Bu yüzden ders kitapları metin türleriyle, çeşitli etkinliklerle zengin bir içerik sunmalıdır. Özellikle Türkçe ders kitapları, içerdiği farklı kelimeler, atasözleri, deyimler ve diğer söz varlığı unsurlarıyla zenginleştirilmeli ve öğrencilerin bu unsurları kalıcı olarak öğrenmeleri için pekiştirici çalışmalara yer vermelidir.

2.2. Söz Varlığı Unsurları

2.2.1. Atasözleri

Toplumlar kimliklerini geçmişten günümüze taşıdıkları kültürle yansıtır. Dil önemli bir kültür taşıyıcısıdır. Özellikle nesilden nesile dil sayesinde ulaştırılan sözlü kültür geleneği, milletlerin karakterini yansıtırken aynı zamanda gelişerek oluşturmaya da devam eder. Atasözleri, sözlü kültürün en önemli unsurlarındandır. Bir milletin yaşayış şeklini, örfünü, adetini, gelenek ve göreneklerini, taşıdığı mizah yeteneğini, üzüntülerini, sevinçlerini taşıyan ve tanıtan önemli söz varlığı unsurlarındandır.

Atasözleri, toplumların yüzyıllar boyunca edindiği tecrübelerin, değerlerin ve bakış açılarının kısa ve öz bir şekilde ifade edildiği kalıplaşmış sözlerdir. Sözlü kültür geleneğinin önemli bir parçası olan atasözleri, yazının bulunmasından çok önce, kuşaktan kuşağa aktarılan anonim ifadeler olarak varlık göstermiştir (Aksan

2017). Bu yönüyle atasözleri, yalnızca dilin bir unsuru değil, aynı zamanda toplumların sosyal, kültürel ve ahlaki hafızasının da taşıyıcısıdır. Atasözlerinin gelişim süreci, toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel değişimleriyle doğrudan ilişkilidir. Tarım toplumlarında daha çok doğa olayları, mevsimler ve üretim süreçleri ile ilgili atasözleri yayginken; sanayileşme ve kentleşmenin artmasıyla toplumsal ilişkiler, çalışma hayatı ve bireysel davranışlar üzerine odaklanan atasözleri öne çıkmıştır (Demir 2018). Bu durum, atasözlerinin durağan yapılar olmadığını, toplumsal ihtiyaçlara ve değişimlere bağlı olarak dönüşebildiğini göstermektedir.

Dilbilim araştırmaları, atasözlerinin yapısal olarak kalıplaşmış olmasına rağmen, zaman içerisinde bazı kelimelerinin değişebildiğini ortaya koymaktadır (Yıldırım 2020). Bu değişim hem dilin doğal evriminin hem de kültürel etkileşimin bir sonucudur. Örneğin, Osmanlı döneminde kullanılan bazı kelimeler günümüz Türkçesinde yerini daha sade veya modern ifadelerle bırakmıştır. Ancak sözlerin özündeki anlam genellikle korunmuştur.

Atasözleri genellikle öğüt verici bir nitelik taşırlar ve bir durumu açıklarken ders çıkarılacak bir anlam içerirler. “Damlaya damlaya göl olur”, “Ayağını yorganına göre uzat” gibi atasözleri, insanlara tutumlu olmayı, sabretmeyi ve ölçülü davranmayı hatırlatır. Atasözlerinin en önemli özelliklerinden biri, hayatın farklı alanlarından kesitler sunmalarıdır. Tarımdan aile ilişkilerine, çalışmaktan eğitime kadar pek çok konuda insanlara yol gösterirler. Bu yönüyle atasözleri, toplumsal hafızanın bir parçası olarak geçmişten bugüne gelen önemli bir kültürel mirastır. Atasözleri aynı zamanda halkın zekâsını, olaylara bakış açısını ve değer yargılarını yansıtır. “Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır” atasözü, insan ilişkilerinde güzel konuşmanın ve nazik davranmanın önemini anlatırken, “Ağaç yaşken eğilir” atasözü, eğitimin ve terbiye etmenin küçük yaşta başlaması gerektiğini vurgular. Atasözleri kalıplaşmış ifadelerdir, bu nedenle kelimelerinin yerini değiştirmek ya da üzerinde oynama yapmak atasözünün anlamını bozar. Doğru bir şekilde kullanıldığında ise anlatımı güçlendirir, konuşmaları ve yazıları daha etkileyici hâle getirir.

Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan ve hemen her konuda yol gösterici özelliğe sahip olan atasözleri, söz varlığımızın ve sözlü kültür geleneğimizin en

güzel örneklerindendir. Atasözleri, kültürümüzün mizahi yönünü de barındıran ve söyleyişe bir kıvraklık katan, en karmaşık olayları bile basit bir şekilde idrak ettirip çözüm üretme özelliğine sahiptir. Hayata dair önemli öğütler içeren, her döneme uyarlanabilen ve canlılığını koruyan, esnek ve işlevsel olan bu kalıplaşmış sözler toplumda yol gösterici ve aydınlatıcı rol üstlenmiştir. Birkaç kelimeyle içerisinde çok derin anlamlar barındırma özelliğine sahiptir. (Kızıldağ 2020). Türklere ait ilk atasözlerine Orhun Kitabelerinde rastlandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte Dîvânü Lugâti't-Türk, Kutadgu Bilig gibi eserler de atasözleri ile ilgili ilk kaynaklarımızdandır (Özcan 2019). Atasözleri kültürümüzün ortak hafızasını ortak söz varlığımızı ortaya koyan anonim sözlerdir.

Atasözleri ile ilgili yapılan tanımların hemen hemen hepsinde bu sözlerin bir nasihat içerdiği, kalıplaşmış ve değiştirilemez olduğu ve nesilden nesile aktarıldığı üzerinde durulmuştur. Örneğin; TDK (2009)'ye göre atasözleri; “Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve nesilden nesle aktarılarak halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte olan sözlerle atasözü denmektedir.” şeklinde tanımlanmıştır. Oy (1977) atasözlerini “Atalarımızın uzun gözlem ve tecrübeler sonunda vardıkları hükümleri hikmetli düşünce, öğüt ve örneklemeler yolu ile veren; birçoğu mecazi anlam taşıyan, yüzyılların oluşturduğu biçimle kalıplaşmış bulunan, daha çok sözlü gelenek içinde nesilden nesile geçerek yaşayan; anonim nitelikteki özlü söz.” olarak tanımlar. Aksoy (2000) atasözlerini “Atalarımızın tecrübelerine dayanan, yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak yansıtan, uzun yıllar süre gelerek kalıplaşmış ve herkes tarafından kabul edilen sözlerdir.” şeklinde açıklamıştır. Pala (2002)'ya göre atasözleri, geçmişte yaşayan büyüklerimizin uzun yıllar süren tecrübeleri sonucunda doğal olarak oluşan birtakım genel geçer kuralların nasihat olarak kalıplaşmış söz haline gelmesiyle oluşmuştur. Aksan' a (2004) göre atasözü “Bir toplumun bilgeliğini, deneyimlerini, dünya görüşünü ve anlatım gücünü yansıtan, yüzyıllarca yaşayabilen sözlerdir.”

Yukarıdaki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda atasözlerinin kesin kurallar olmadan öğüt ve nasihat geleneğiyle yazısız kural kabul edilen ve geçmişten günümüze uzayan bir tarihinin olduğunu söylenebilir.

Atasözlerinin gelişiminde eğitimin, medya araçlarının ve edebi eserlerin de önemli bir yeri vardır. Okullarda verilen değerler eğitimi, kültürel miras aktarımı kapsamında atasözlerini yaşatırken, televizyon, radyo ve internet gibi iletişim kanalları bu sözlerin geniş kitlelere ulaşmasını sağlamaktadır (Kara 2019). Bununla birlikte, küreselleşmenin etkisiyle bazı geleneksel atasözlerinin kullanım sıklığında azalma görülmekte; yerini modern deyimlere veya yabancı kaynaklı ifadelere bırakabilmektedir. Toplumların sosyo-kültürel yapısındaki değişimler, atasözlerinin biçim ve içerik açısından dönüşmesine yol açsa da bu sözlerin temel işlevi olan “hayat tecrübesini aktarma” özelliği varlığını sürdürmektedir.

Kısacası atasözleri, geçmişten bugüne taşınan bilgi ve tecrübelerin rehberliğinde bizlere hayatın çeşitli yönleriyle ilgili yol gösterir. Toplumsal belleğin ve kültürel kimliğin korunmasında güçlü bir araç olur. Atasözlerini öğrenmek ve günlük yaşamda kullanmak hem dilimizi güzelleştirir hem de kültürel mirasımızı yaşatmamıza katkı sağlar.

2.2.2. Deyimler

Deyimler, bir toplumun kültürel birikimini, ortak yaşam deneyimlerini ve dünya görüşünü yansıtan, genellikle mecaz anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbekleridir. Bu yönüyle deyimler, yalnızca dilin söz varlığını zenginleştiren unsurlar değil; aynı zamanda toplumsal hafızayı, tarihsel olayları ve kültürel değerleri dil aracılığıyla gelecek nesillere aktaran birer araçtır (Aksan 2017). Deyimlerin gelişim süreci, sözlü kültür geleneğinin güçlü olduğu dönemlere kadar uzanır. Sözlü edebiyat ürünleri, destanlar, halk hikâyeleri ve masallar, deyimlerin oluşumunda önemli kaynaklardır. Toplumun yaşantısında sıkça karşılaşılan olaylar, gözlemler ve deneyimler, zamanla kısa ve özlü ifadelere dönüşerek kalıplaşmış hâle gelmiştir (Demir ve Yılmaz 2019). Örneğin, “pabucu dama atılmak” deyimini, Osmanlı döneminde esnaflar arasında haksız rekabet yapan ya da güvenilirliğini yitiren ayakkabıcıların pabucunun damlara asılması geleneğinden türemiştir. Bu durum, deyimlerin kökeninin çoğunlukla somut olaylara dayandığını göstermektedir. Tarihsel süreçte deyimlerin biçim ve anlamlarında değişimler yaşanmıştır. Dilin canlı bir varlık olması sebebiyle, deyimlerdeki bazı kelimeler zamanla ya anlam kaymasına uğramış ya da yerini daha güncel ifadelerle bırakmıştır (Korkmaz 2017).

Örneğin, “tuz ekmek hakkı” deyiminde geçen “hakkı” kelimesi eski Türkçe döneminde daha geniş bir anlam yelpazesine sahipken, günümüzde bu anlam daralmış ve deyimın kullanım alanı değişmiştir.

Söz varlığının önemli unsurlarından biri olan deyimler, tıpkı atasözleri gibi geçmişimizden izler taşıyan ve çeşitli tecrübeler sonucunda ortaya çıkan kelime gruplarıdır. Toplumda zaman içerisinde kabul görmüş olan bu kalıplaşmış ifadeler, kişilerin dil gelişiminde önemli bir paya sahiptirler.

TDK (2009)’ye göre deyimler şu şekilde tanımlanmıştır. “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği; tabir.” (Baş 2013). Aksan (2004), deyimleri “Belli bir durumu, oluşumu, insanların tutum ve davranışlarını, fiziksel ve ruhsal niteliklerini, kendi anlamları dışında kullanılan birkaç sözcükten oluşan birimlerle dile getiren ifadeler.” olarak tanımlar. Bir başka tanıma göre ise deyimler; “Sosyal hayatın getirdiği yeni kavram, nesne ve durumları anlatmak için kullanılan söz türetme yollarından biri”dir. (Sinan 2008). Elçin (2001) ise deyimleri şu şekilde tanımlar: “Deyimler, asıl anlamlarından uzaklaşarak yeni kavramlar meydana getiren kalıplaşmış sözlerdir.” Aksan (1999)’a göre deyimler şu şekilde açıklanmıştır: “Bir başka ulusla olan kültür ilişkileri sonunda, ondan çevrilme, alınma değilse bir dili konuşan toplumun dünya görüşünü, yaşam biçimini, çevre koşullarını, gelenek, görenek ve inançlarını, önem verdiği varlık ve kavramları, kısaca maddi ve manevi kültürünü yansıtan, o toplumun düşünme biçimini, hatta nükteli buluşlarını ortaya koyan, dilbilim açısından olduğu kadar yazın ve halk bilim açısından da önemli olan sözlerdir. Ayrıca bu öğeler her dilin içyapısını, anlam özelliklerini de yansıtır. Bu nitelikleriyle deyimler, her dilin kendine özgü, başkalarından ayıran bir yönünü oluşturmaktadır.”

Deyimler, bir milletin geçmişten günümüze kadar biriktirdiği hayat tecrübelerini, kültürel değerlerini ve ortak duyarlılıklarını birkaç kelimeyle güçlü biçimde ifade eden kalıplaşmış söz öbekleridir. Genellikle mecaz anlam taşıyan deyimler hem günlük konuşma dilini hem de yazılı anlatımı zenginleştirir, anlatılmak istenen duygu ve düşünceleri daha etkileyici bir şekilde aktarmaya yardımcı olur. Örneğin “elini taşın altına koymak”, “göz kulak olmak”, “gönül koymak” gibi deyimler, toplumun olaylara bakışını, değer yargılarını ve yaşam biçimini yansıtır.

Bu deyimler, uzun uzun anlatılması gereken durumları kısa ve çarpıcı bir şekilde ifade ederek anlatımı hem sade hem de güçlü kılar. Böylece deyimler yalnızca dilin estetik yönünü değil, toplumun tarih boyunca geliştirdiği ortak akli ve pratik yaşam bilgisini de gelecek kuşaklara aktarır.

Deyimler anlatıma akıcılık kazandırmanın yanı sıra dilin mecaz yeteneğini de gösterir. Deyimlerde kullanılan kelimeler gerçek anlamlarının dışında, farklı bir kavramı ifade etmek için bir araya gelir. Örneğin, “kulağı delik” deyimini, kişinin her konuda bilgisi olan, uyanık ve haberdar biri olduğunu anlatırken; “ayağına gitmek” deyimini, birinin bulunduğu yere gitmek anlamında kullanılır. Bu özellik, öğrencilerin soyut kavramları daha iyi kavrayabilmesi ve mecaz anlam bilincini geliştirmesi açısından önemlidir.

Deyimlerin bir diğer önemli özelliği ise kalıplaşmış yapıda olmalarıdır. Kelimelerin yerini değiştirmek veya kelimeleri eksiltmek deyimlerin yapısını ve anlam bütünlüğünü bozar. Bu nedenle deyimlerin doğru bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılması, dil bilincinin gelişmesinde ve anlatım becerisinin güçlenmesinde önemli bir rol oynar. Ayrıca öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmede ve anlatım gücünü artırmada etkili araçlardır. Öğrenciler deyimleri öğrendikçe kelimelerin soyut anlam katmanlarını ve dildeki kullanım çeşitliliğini fark eder, anlatımda daha etkili cümleler kurabilirler. Bu da hem yazılı hem de sözlü anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

Tüm bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda deyimler, dilimizin hafızası ve kültürümüzün aynasıdır. Anlatımı renklendirir, ifadeyi güçlü kılar ve dilin canlı tutulmasına katkıda bulunur. Deyimlerin günlük yaşamda, eğitim ortamlarında ve yazılı anlatımda doğru ve yerinde kullanılması hem anlatımı güzelleştirir hem de kültürel mirasımızın gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlar. Bu nedenle deyimlerin Türkçe öğretiminde yer alması ve öğrencilerin deyimleri anlamaları kadar onları aktif bir şekilde kullanabilmeleri de önem taşımaktadır.

2.2.3. İkilemeler

İkilemeler Türkçenin zengin ifade dünyasının güçlü unsurlarıdır. Hem kültürel aktarımın hem de dil becerilerinin gelişiminin önemli bir parçası olarak, söz

varlığı çalışmaları içinde hak ettiği önemi görmekte ve korunması gereken bir dil hazinesi olarak değerlendirilmektedir.

Tarihsel süreçte ikilemeler hem biçim hem de içerik bakımından değişim geçirmiştir. Osmanlı Türkçesi döneminde Arapça ve Farsça kökenli kelimelerle kurulan ikilemeler yaygınlaşmış; bu durum, dönemin çok dilli kültürel yapısının bir yansıması olmuştur (Korkmaz 2017). Türkiye Türkçesi döneminde ise dilde sadeleşme hareketleriyle birlikte, yerli unsurlardan oluşan ikilemelerin kullanımı artmış ve bazı yabancı kökenli ikilemeler yerini Türkçe kökenli ifadelerle bırakmıştır (Demir 2019). İkilemelerin gelişiminde sözlü kültür geleneği ve halk edebiyatı önemli bir rol oynamıştır. Masallar, destanlar, türküler ve atasözlerinde sıkça yer alan ikilemeler hem ritmik hem de akılda kalıcı olmaları nedeniyle toplum hafızasında kolayca yer edinmiştir (Yıldırım 2020). Örneğin “eski püskü”, “akşam sabah”, “cıvıl cıvıl” gibi ikilemeler, yüzyıllardır kullanımda olan ifadelerdendir. Günümüzde ikilemeler hem günlük konuşmada hem de yazınsal metinlerde etkin bir biçimde kullanılmaya devam etmektedir. Modern medya ve popüler kültür, yeni ikilemelerin oluşumuna zemin hazırlarken, bazı geleneksel ikilemelerin kullanım sıklığı azalmaktadır (Özdemir 2021). Buna karşın ikilemelerin temel işlevi olan anlatımı güçlendirme ve ifadeye estetik değer katma özelliği değişmeden varlığını sürdürmektedir.

Söz varlığı açısından ikilemelerin önemi, yalnızca sayıca fazla olmalarından değil, farklı bağlamlarda üstlendikleri görevlerden kaynaklanır. Anlatımı güçlendirme, ritim oluşturma ve vurgu sağlama gibi işlevler, onları edebî metinlerden günlük konuşmaya kadar geniş bir kullanım alanına taşır. Ayrıca ikilemeler, çocukların ve dil öğrenen bireylerin kelime dağarcığını geliştirmede önemli bir araçtır; çünkü anlamı pekiştirme özelliği, kavramların zihinde yerleşmesini kolaylaştırır. Bu nedenle, dil öğretiminde ve metin seçiminde ikilemelerin bilinçli şekilde yer alması hem söz varlığının çeşitliliğini hem de anlatım gücünü destekler. İkilemeler, anlatıma ahenk ve güç katan, anlamı pekiştiren ve ifadeyi zenginleştiren kelime gruplarıdır. İkilemeler genellikle iki kelimenin yan yana gelmesiyle oluşur ve anlatımı daha canlı, dikkat çekici ve akılda kalıcı hâle getirir. “Yavaş yavaş”, “eski püskü”, “cıvıl cıvıl” gibi ikilemeler hem konuşma dilinde hem de yazılı anlatımda sıkça kullanılarak Türkçemizin akıcılığını artırır.

İkilemeler, bazen aynı kelimenin tekrarı, bazen zıt ya da yakın anlamlı kelimelerin bir araya gelmesiyle oluşur. Örneğin “acı tatlı” ifadesi zıt anlamlı kelimelerle oluşturulurken, “pırıl pırıl” ikilemesi ses taklidi ve kelime tekrarı yoluyla meydana gelir. Bu özellikleriyle ikilemeler, anlatılmak istenen duygu ve düşüncenin daha güçlü bir şekilde ifade edilmesine katkı sağlar. İkilemelerin bir diğer önemli yönü ise anlatımda ölçülü ve estetik bir yapı kurmalarıdır. Yazılı ve sözlü anlatımda tekrardan kaçınmak önemlidir; ancak ikilemeler, dilin akışını bozmadan tekrarı sanatlı bir biçimde kullanarak anlatımı güzelleştirir (Göçer 2013). “Dost doğru”, “tepeden tırnağa”, “güzel güzel” gibi ikilemeler, anlatımı hem sade hem de etkileyici hâle getirir. Ayrıca ikilemeler, çocukların kelime dağarcığını geliştirmede de önemli bir yer tutar.

Türkçede sıkça kullanılan ikilemeler; anlatımı güçlendiren, anlamı pekiştiren ve duygusal etkiyi artıran yapılar olarak öne çıkmaktadır. Bu yönleriyle ikilemeler, çocukların kelime dağarcığını hem niceliksel hem de niteliksel olarak zenginleştirme potansiyeline sahiptir (Aksan 2017). İkilemelerin çocuklar üzerindeki dil gelişimine katkısı iki temel düzlemde değerlendirilebilir: birincisi, çoklu sözcük edinimini teşvik etmesi; ikincisi ise sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini kavramayı kolaylaştırmasıdır. Örneğin “yavaş yavaş”, “temiz pak”, “eski püskü” gibi ikilemeler, hem eş ve zıt anlam ilişkilerini ortaya koymakta hem de bağlam içinde kelimelerin anlamlarını derinleştirmektedir. Bu durum, çocukların kelime hazinelerini geliştirmenin ötesinde, anlamlandırma ve bağlam kurma becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Karababa ve Aksan 2015). Ayrıca ikilemeler, Türkçenin sözlü anlatım geleneği içerisinde yoğun biçimde kullanıldığından, öğrencilerin dilin doğal ritmini ve söyleyiş kalıplarını öğrenmesine de yardımcı olur. Bu ritmik yapı, özellikle erken yaş gruplarında dili içselleştirme sürecini kolaylaştırmakta, çocukların hem yazılı hem sözlü anlatımlarında ifade çeşitliliğini artırmaktadır (Demir ve Yaman 2020). Bununla birlikte ikilemelerin kullanımı, çocuğun anlatım gücünü ve sözcük seçme becerisini geliştirerek yaratıcı dil kullanımını da desteklemektedir.

İlkokul düzeyinde öğrenciler, ikilemeleri öğrendikçe kelimelerin anlam katmanlarını ve kullanım çeşitliliğini daha iyi kavrar. Bu durum hem yazılı hem de sözlü anlatım becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Karakuş 2019). İlkokul

Türkçe ders kitaplarında ikilemelere yer verilmesi, öğrencilerin bu yapılarla erken yaşta karşılaşmalarını sağlar. Ancak bu yapıların yalnızca metinlerde geçmesi değil, öğretmen rehberliğinde anlamlandırılarak işlenmesi de önemlidir. Etkinlik temelli öğretim yaklaşımlarıyla desteklenen ikileme kullanımı, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek kalıcı öğrenmeyi mümkün kılar.

Genel anlamıyla ikilemeler, Türkçemizin renkli ve zengin anlatım olanaklarından biridir. Günlük hayatta doğru ve yerinde kullanıldığında ifadeyi güçlendirir, anlatımı akıcı hâle getirir ve dilimizi daha etkileyici bir şekilde kullanmamıza imkân tanır. Ayrıca çocukların söz varlığını artıran, dilin ritmik ve anlam boyutlarını kavratmada işlevsel olan yapılar arasında yer almaktadır. Bu nedenle ilkökul düzeyinde ikilemelere dayalı öğretim etkinliklerinin planlı ve bilinçli şekilde kullanılması, dil gelişimi açısından önemli bir kazanım olacaktır.

2.2.4. Pekiştirmeler

Pekiştirme sözcükleri, dilde anlatımı güçlendirmek, nitelik bildiren sözcüklerin anlamını yoğunlaştırmak ve ifadeyi daha canlı kılmak amacıyla kullanılan önemli yapı birimleridir. Genellikle sıfatlarla birlikte kullanılan pekiştirme sözcükleri, anlatımı güçlendirirken aynı zamanda ifadelere vurgu ve akıcılık da kazandırır (Korkmaz 2003). Osmanlı Türkçesi döneminde pekiştirme sözcükleri hem Türkçe hem de Arapça-Farsça kökenli kelimeler üzerinde uygulanmıştır. Örneğin “peşpeşe”, “kapkara” gibi günümüzde de kullanılan pekiştirmeler, bu dönemde hem edebi eserlerde hem de günlük konuşmalarda yaygın biçimde yer almıştır (Korkmaz 2017). Cumhuriyet döneminde başlayan dilde sadeleşme hareketi, pekiştirme sözcüklerin kullanımını etkilemiş; yerli kelimelerle yapılan pekiştirmeler öne çıkarken, yabancı kökenli kelimelerle kurulan bazı pekiştirmeler ise kullanım dışı kalmıştır (Demir 2019). Pekiştirme sözcüklerinin gelişiminde sözlü kültür ve halk edebiyatı önemli bir rol oynamıştır. Masallar, türküler ve şiirlerde, dinleyicinin dikkatini çekmek ve duygusal yoğunluğu artırmak için pekiştirme biçimleri sıkça tercih edilmiştir (Yıldırım 2020). Günümüzde ise medya, reklam dili ve popüler kültür, pekiştirme sözcüklerin kullanım alanını çeşitlendirmiştir. Reklamalarda “bembeyaz”, “kupkuru”, “sımsıcak” gibi pekiştirmeler, hedef kitle üzerinde daha etkili bir algı oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır (Özdemir 2021).

Pekiştirme, genellikle aynı kökten iki kelimenin bir araya getirilmesi ya da başına ses türetilerek yeni bir ifade kazandırılmasıyla oluşturulur. “Simsiyah”, “kapkara”, “kocaman”, “bom boş” gibi örnekler hem sıklıkla kullanılan hem de çocuklara sözcüklerin anlam derinliğini sezdiren ifadelerdir. Bu tür sözcüklerle tanışan çocuklar, yalnızca temel sözcükleri öğrenmekle kalmaz; aynı zamanda bu sözcüklerin türetilme ve pekiştirilebilme özelliklerini de fark ederek dilin üretkenliğini kavramaya başlar (Göçer vd 2012). “Sapsarı”, “kapkaranlık”, “dosdoğru” gibi sözcükler, anlatılmak istenen kavramın derecesini artırarak okuyucu veya dinleyici üzerinde güçlü bir etki bırakır.

Türkçede pekiştirme sözcüklerinin en yaygın oluşturulma yolu, kelimenin köküne m, p, r, s ünsüzlerinden birinin eklenmesidir (Göçer 2013). Örneğin “kırmızı” kelimesi “kıp kırmızı” hâline geldiğinde, rengin şiddetinin arttığı güçlü bir ifade ortaya çıkar. Bu yönüyle pekiştirme sözcükleri, tek kelimeyle yoğun bir anlam ifade edebilme gücüne sahiptir. Pekiştirme işlevi yalnızca ünsüz eklenmesi yoluyla değil, ikileme yoluyla da sağlanabilir. “Güzel güzel”, “sessiz sessiz” gibi ifadelerde tekrar yoluyla anlam kuvvetlendirilir ve anlatıma ritim kazandırılır (Demir ve Yücel 2012). Bu tür kullanımlar, özellikle masal, hikâye ve günlük anlatımlarda anlatımı akıcı, dikkat çekici ve akılda kalıcı hâle getirir. Pekiştirme sözcüklerinin Türkçe öğretiminde önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrenciler bu yapılar aracılığıyla kelimelerin anlam sınırlarını genişletebilmekte, anlatımda vurgu yapabilmeyi öğrenmekte ve metin yazarken daha etkili anlatım teknikleri geliştirmektedir (Karakuş 2019). Bu durum hem yazılı hem de sözlü anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlamakta, öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirerek anlatım yeteneklerini artırmaktadır.

İlkokul çağındaki öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirirken, sık kullanılan pekiştirme örneklerinin bağlam içinde sunulması büyük önem taşır. Bu bağlamda, metin temelli Türkçe öğretimi yaklaşımıyla pekiştirmelerin öykülerde, şiirlerde ve günlük konuşmalarda nasıl yer aldığı gösterildiğinde öğrenciler, sözcüklerin ifade gücünü daha kolay kavrayabilmektedir. Pekiştirmelerin ifade gücünü artıran doğası, çocukların anlatım becerilerini de olumlu etkiler. Örneğin “çok siyah” yerine “kapkara” demek, anlatımın hem daha güçlü hem de daha doğal olmasını sağlar.

Pekiştirmeler, Türkçenin anlatım zenginliğini gösteren önemli bir dil unsuru olup ifadeyi güçlendirme, anlatımı canlı tutma ve duyguları daha yoğun biçimde ifade etme işlevlerine sahiptir. Bu yapılar, dilin estetik gücünü ortaya koyarken öğrencilerin anlatım becerilerini geliştirmelerinde ve dili etkili kullanmalarında önemli bir araç olarak değerlendirilmelidir.

2.3. Ülkemizde Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığı gelişimine katkısı, birçok araştırmacı tarafından çeşitli açılardan ele alınmıştır. Bu çalışmalar, hem ders kitaplarının içerdiği kelime çeşitliliğini hem de bu kelimelerin öğrencilerin kişisel söz varlıklarına katkısını değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Yalçın (2005), 1.-5. sınıf Türkçe ders kitaplarını söz varlığı açısından incelediği tezinde, kitapların içerdiği toplam 3.265 kelimenin Avrupa ülkelerinde 6-7 yaş düzeyindeki çocukların bireysel söz varlığına karşılık geldiğini tespit etmiştir. Bunun yanı sıra, kitaplarda yer alan sözcüklerin, öğrencilerin temel söz varlıkları dışında, daha zor düzeyde kelimeler içerdiğini vurgulamıştır. Bu durum, kitapların öğrenci seviyelerine uygunluk açısından yetersiz kaldığını düşündürmektedir.

Eğilmez (2010), “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı” adlı çalışmasında Türkçe ders kitabının kelimeleri, ikilemeleri ve deyimleri kullanma açısından öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu; bunun yanı sıra ders kitabında atasözüne rastlanılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Özalp (2011) de benzer biçimde 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelediği yüksek lisans tezinde, 1. sınıf ders kitabındaki kelime sayısını yetersiz bulmuştur. 2. sınıf kitabındaki sözcük sayısının ise birden iki katına çıkmasının, öğrenci söz varlığını aşamalı olarak geliştirmeye yönelik planlamanın yapılmadığını ortaya koyduğunu belirtmiştir. Bu durum, söz varlığı gelişiminde sistematik bir ilerlemenin eksikliğine işaret etmektedir.

Baş ve Demirci (2015), 2. sınıf Türkçe ders kitabı ile çalışma kitabını karşılaştırmalı olarak inceledikleri araştırmalarında, iki kitap arasında ortak kelime

kullanım oranının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışma kitaplarında bazı kelimelerin yalnızca bir kez geçtiği ve tekrar edilmediği, bu nedenle kelimelerin öğrencilerin belleğinde kalıcılığının zayıf olduğu belirtilmiştir.

Demirci (2015), söz varlığının doğrudan geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir araştırma yapmıştır. 3. sınıf öğrencilerine yönelik kelime öğrenme stratejileri doğrultusunda 10 etkinlik geliştirmiş ve bu etkinlikleri ders planlarına dönüştürmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin hedef kelimelerin %93,33'ünü, ikilemelerin %90,00'ını ve deyimlerin %80,00'ini sözlü ve yazılı anlatımlarında kullanabildikleri görülmüştür. Bu bulgular, yapılandırılmış ve stratejik söz varlığı öğretiminin etkisini açıkça göstermektedir.

Demir (2016), eğitim-öğretim programlarının söz varlığı bakımından zenginlik düzeyini ele aldığı çalışmasında, Batı ülkelerindeki ders kitaplarının Türkiye'dekilere oranla daha zengin söz varlığına sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca işlevsel söz varlığı listelerinin hazırlanması ve bu listelerin öğretim programlarına hedef olarak entegre edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Uzun ve Furtun (2017), 2015-2016 öğretim yılında Rize'de kullanılan ilkökul Türkçe ders kitaplarını atasözleri yönünden incelemiş; okuma metinlerinde ve etkinliklerde atasözü kullanımının yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum, kültürel söz varlığı öğelerinin eğitim materyallerine yeterince yansıtılmadığını göstermektedir.

Batur ve Erkek (2017), 2016-2017 eğitim-öğretim yılında kullanılan ilk ve ortaokul Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan atasözlerinin sınıf seviyesi ve temalara göre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonucunda, Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki atasözlerinin yetersiz olduğu ve sınıf seviyelerine göre dağılımının rastlantısal olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kullanılan atasözleri temalarla uyumlu da olsa sayı bakımından yetersiz bulunmuştur.

Kan ve Karadavut (2021), 4. sınıf Türkçe ders kitaplarını derlem temelli olarak karşılaştırmışlardır. Koza Yayınları'nın ders kitabının toplam ve farklı sözcük sayısı bakımından MEB kitabından daha fazla sözcük içerdiği tespit edilmiştir. Ancak söz varlığı katsayısı bakımından MEB yayınlarının daha fazla kelime

barındırdığı belirtilmiş, buna karşın her iki kitabın söz varlığı katsayılarının genel olarak düşük olduğu vurgulanmıştır.

Kemiksiz (2022), ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitapları ile lise Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinleri deyim varlığı bakımından incelediği araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Büyükyonca (2023), kültürel dil öğelerinin söz varlığı gelişimine katkısını incelediği tez çalışmasında, 4. sınıf öğrencilerine uyguladığı görüşme formu ve yazdırılan kompozisyonlarla öğrencilerin atasözleri ve deyim kullanma becerilerini analiz etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin epik anlatım biçimini tercih etmelerinde, verilen eğitimin ve kahramanlık anlatılarının etkili olduğu görülmüştür. Bu durum, kültürel içerikli söz varlığı unsurlarının eğitimdeki yansımalarını göstermesi açısından önemlidir.

Arslan (2023), ilkokul Türkçe ders kitaplarını sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelemiş, sınıf seviyesi arttıkça kelime ve cümle sayılarında artış olduğunu belirtmiştir. Ancak bu artışın sistematik bir düzende gerçekleşmediği ve ortalama kelime uzunluğunun 4. sınıf seviyesinde azaldığına dikkat çekmiştir.

Sayın ve Doğan (2023), “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme/İzleme Metinlerinin Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi” adlı çalışmalarında atasözlerine yer verilmediğine ve söz varlığı ve sözcük çeşitliliği oranlarında sınıf düzeylerine göre düzenli bir artışın olmadığı sonucuna varmışlardır.

Karaca ve Pesen (2023), 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 29 atasözünü analiz etmişlerdir. Bu atasözlerinin çoğunun etkinlikler bölümünde yer aldığı, ancak yaratıcı düşünmeyi destekleme açısından gerek anlam içeriği gerekse etkinliklerin uygulama biçimlerinin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gök ve Gök (2024), “İlköğretim 2 ve 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerindeki Söz Varlığı” adlı çalışmasında elde ettiği bulgulardan hareketle, ders kitaplarının okuma metinlerinde kültür aktarma, iletişim kurma ve anlamlandırmada önemli bir yeri olan söz varlığı unsurlarının yetersiz seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmalar göstermektedir ki, ilkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından daha sistemli ve hedefe yönelik biçimde hazırlanması gerekmektedir. Kelime eşitliliği, kullanım sıklığı, bağlam içi ğretim ve kültürel öğelerin dengeli şekilde sunumu hem dil gelişimini hem de kültürel aktarımı destekleyen temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

2.4. Öğretmenlerin Söz Varlığı Deneyimiyle İlgili Yapılan alışmalar

Karadüz ve Yıldırım (2011) “Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde ğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları” adlı çalışmalarında kelime hazinesiyle alakalı ğretmen görüşlerini almışlardır ve Sonuç olarak öğretmenler sözcük öğretimini önemli görmektedirler. Sözcük ğretiminin karmaşık bir süreç olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin tecrübelerinin farklı oluşu öğrencilerin söz varlığı gelişiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına neden olduğu görülmüştür.

elik (2022), “Türkçe ğretmenlerinin Söz Varlığını Geliştirme Deneyimleri: Kayseri rneği” adlı tezinde öğretmenlerle görüşme yapmıştır ve sonuç olarak çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, söz varlığı kazanımlarını işleme noktasında esnek davrandıkları, kimi kazanımları işlemedikleri sonucuna varmıştır. Yine ğretmenlerin yarısının, ğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için yaptıkları çalışmaları uzaktan eğitim sürecine uyarladıklarını belirtmiştir. Katılımcıların, derslerin olabildiğince verimli geçmesi adına ellerinden geldiği kadar çalışmalar yaptığını belirtmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi bilgilerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma türlerinden olan doküman analizi ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, araştırılacak olan konuyla alakalı yazılmış olan dokümanların detaylı analizini içerir. Dokümanlar nitel çalışmalarda kullanılan önemli veri kaynaklarıdır. Görüşme yöntemi ise araştırmacının çalıştığı konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla katılımcılarla yüz yüze veya çevrim içi olarak gerçekleştirdiği planlı ve amaçlı bir bilgi toplama sürecidir. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan tekniklerden biri olan görüşme yöntemi, katılımcıların düşüncelerini, duygularını, deneyimlerini ve algılarını ayrıntılı biçimde ortaya koyma olanağı sunar (Yıldırım ve Şimşek 2021). Görüşme yöntemi ise çalışmaya katılan kişilerle buluşup onların herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerini olduğu gibi aktarmalarına olanak sağlar (Çelik 2022).

Bu araştırmada, katılımcıların görüşlerini karşılaştırılabilir ve sistematik biçimde elde edebilmek amacıyla yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşmelerde, sorular ve bunların sıraları önceden belirlenmekte; tüm katılımcılara aynı şekilde yöneltilerek verilerin standartlaştırılması sağlanmaktadır (Karasar 2022).

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu iki ana bileşenden oluşmaktadır:

1. Türkçe Ders Kitapları: 2024-2025 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanarak okutulan 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları, bu araştırmanın doküman analizine dayalı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu kitaplar, öğrencilerin söz varlığını geliştirmede temel

kaynak oldukları için araştırmanın ilk bölümünde kapsamlı biçimde incelenmiştir.

2. Sınıf Öğretmenleri: 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ağrı ilinde aktif olarak 1, 2, 3 ya da 4. sınıf okutan sınıf öğretmenleri, araştırmanın ikinci boyutunda yer alan öğretmen görüşlerine dayalı evreni oluşturmaktadır. Bu sınıf öğretmenleri arasından Ağrı il merkezinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 23 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerin söz varlığı geliştirme deneyimleri, öğretim stratejileri ve karşılaştıkları zorluklar araştırma kapsamında ele alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında 2024-2025 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığınca onaylanan ve okullarda kullanılan; Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait ilkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabı, İlke Yayınlarına ait ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı, İlke Yayınlarına ait ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı ve Tuna Yayınlarına ait ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı analiz edilmiştir. Çalışmada incelenen kitaplar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada incelenen Türkçe ders kitapları

Sayı	Kitap Adı	Yazarı	Yayın Tarihi	Yayınevi
1.	TÜRKÇE 1. SINIF DERS KİTABI	Ali TÜRKOĞLU, Bahattin ERKUŞ, Betül BELEN Burcu KIRTIL, Huma KARADAYI, Esen ŞAHİN, Filiz ALTUNKESER, Hicret ÖZDEMİR, İsmail ERDOĞAN, Kâmil YEŞİLOVA, Orhan ÇETİN, Selçin ATLI, Semih KIYICI, Tuğba ZENGİN, Zeynep Demirel	2024	MEB
2.	TÜRKÇE 2. SINIF DERS KİTABI	Duygu BEŞLER, Fatma DEMİR, Sibel ALKAN	2024	İlke
3.	TÜRKÇE 3. SINIF DERS KİTABI	Duygu BEŞLER, Fatma DEMİR	2024	İlke
4.	TÜRKÇE 4. SINIF DERS KİTABI	Abdulkadir ALKAN	2024	Tuna

Ayrıca öğretmenlerin konu hakkındaki deneyimlerini belirlemek amacıyla bir görüşme formu hazırlanmıştır ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçe eğitimi alanında doktor unvanına sahip 2 uzman ve sınıf eğitimi alanında doktor unvanına sahip 1 uzmandan alınan dönütler sonrasında form yeniden düzenlenmiş ve katılımcılara uygulanmıştır. Görüşme sonrasında elde edilen yanıtlar herhangi bir müdahale veya düzeltme yapılmadan Microsoft Word programına aktarılmıştır.

3.4. Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı, sözlü veya görsel verileri sistematik bir biçimde sınıflandırarak belirli temalar ve kalıplar dâhilinde anlamlandırmayı amaçlayan nitel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacının elde ettiği verileri kategorilere ayırarak verilerin içeriğinde yer alan anlamlı yapıların ortaya çıkarılmasına imkân tanır (Yıldırım ve Şimşek 2021). İçerik analizi, özellikle eğitim bilimlerinde metinlerin, ders kitaplarının veya öğrenci çalışmalarının incelenmesinde sıkça kullanılan yöntemlerden biridir. Eğitim alanında yapılan içerik analizlerinde sıklıkla ders kitapları, öğrenci ürünleri, öğretmen görüşleri veya ders içeriği kayıtları incelenmektedir (Çalık ve Sözbilir 2014). Böylece belirli bir ders ya da kazanımın öğrencilere nasıl sunulduğu, hangi kavramların hangi sıklıkta tekrarlandığı, içerikte hangi değerlerin yer aldığı veya hangi becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı sistematik biçimde ortaya konulabilmektedir. Nitel araştırmalarda görüşme verilerinin analizinde sıklıkla içerik analizi ve tematik analiz yöntemleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, görüşme kayıtlarının çözümlenmesi, kodlanması, kategoriler ve temalar oluşturularak belirli örüntülerin ortaya çıkarılması esasına dayanır (Krippendorff 2018).

Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait ilkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabı, İlke Yayınlarına ait ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı, İlke Yayınlarına ait ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı ve Tuna Yayınlarına ait ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalara ait metinler ve etkinlikler, dinleme metinleri, serbest okuma metinleri ve tema değerlendirme çalışmaları tek tek incelenmiş ve buralarda geçen söz varlığı unsurları belirlenmiştir. Belirlenen söz varlığı unsurlarının sayısı

her sınıf seviyesindeki kitap için tablolaştırılmıştır ve yorumlanmıştır. Söz varlığı unsurları belirlenirken ve veriler analiz edilirken de şu kaynaklar referans alınmıştır:

Atasözleri belirlenirken; TDK'nin *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* (<https://sozluk.gov.tr/>) ve Ömer Asım Aksoy'un İnkılap Yayınları tarafından basılmış olan *Atasözleri ve Deyimler sözlüğü 1 ve Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 2 kaynaklarından faydalanılmıştır.*

Deyimler belirlenirken; TDK'nin *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* (<https://sozluk.gov.tr/>) ve Ömer Asım Aksoy'un İnkılap Yayınları tarafından basılmış olan *Atasözleri ve Deyimler sözlüğü 1 ve Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 2 kaynaklarından faydalanılmıştır.*

İkilemeler belirlenirken; yine TDK'nin resmi genel ağ sayfasından yararlanılmış ve Necmi Akyalçın'ın Alfa Yayınlarından çıkan *Türkçe İkilemeler Sözlüğü- Tanıklı* kaynağından faydalanılmıştır.

Pekiştirme sözcükleri belirlenirken; TDK'nin resmi genel ağ sayfasından yararlanılmıştır.

Görüşme verilerinin analizi ise öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesiyle oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan 23 katılımcı; SÖ1, SÖ2, ... SÖ23 şeklinde kodlanmış ve sorulara verdikleri yanıtlar temalar halinde belirlenmiştir. Verilerin sıklık ve yüzdelikleri hesaplanmıştır. Böylelikle sorulara çoğunlukla hangi yanıtların verildiği belirlenmiş ve öğretmenlerin söz varlığı deneyimleri belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde veri analizi sonucu ders kitaplarından ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda tablolardan faydalanılmıştır.

4.1. İlkokul Türkçe Ders Kitaplarına Ait Bulgular

Bu bölümde ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf ders kitaplarından elde edilen bulgulara yer verilmiş ve ders kitaplarından alınan ifadelerle örneklendirilmiştir.

4.1.1. İlkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular

Türkçe 1. sınıf ders kitabında söz varlığı unsurlarına ilişkin 20 öge belirlenmiştir. Kitapta bulunan söz varlığı unsurlarına ait dağılım Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Birinci sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan söz varlığı unsurlarının sayısı

Söz Varlığı Unsurları	f	%
Deyim	9	45,0
İkileme	8	40,0
Pekiştirme	2	10,0
Atasözü	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait ilkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında toplam yirmi tane söz varlığı unsuruna yer verilmiştir. Bunların içerisinde bir tane atasözüne rastlanmıştır. Bu atasözü, sayfa 47’de yer alan *Bayramlaşma* adlı metinde geçen *tatlı yiyelim tatlı konuşalım* adlı atasözüdür.

Kitapta birbirinden farklı toplam dokuz tane deyme yer verilmiştir. Bunlar, sayfa 14’te yer alan *Aybek* adlı dinleme metninde *nefesini tutmak*, *göz doldurmak*, *dünyadan göç etmek*, *elden kaçırmak*, *mücadele etmek*; sayfa 25’te yer alan *Bayrak* adlı şiirde geçen *gurur duymak*; sayfa 35’te yer alan *Babamın Oyuncak Sandığı* adlı

metinde geçen *gözünde canlandırmak*; sayfa 80’de yer alan *Tavuk Dedektifi Bilge* adlı dinleme metninde geçen *gözden kaçırmak ve gözüne çarpmak* adlı deyimlerdir.

Kitapta birbirinden farklı sekiz tane ikilemeye yer verilmiştir. Bunlar, sayfa 24’te yer alan *Bayrak* adlı şiirde geçen *kırmızı mı kırmızı, salına salına, nazlı mı nazlı*; sayfa 34’te yer alan *Babamın Oyuncak Sandığı* adlı metinde geçen *çeşit çeşit*; sayfa 46’da yer alan *Bayramlaşma* adlı metinde geçen *pırıl pırıl*, sayfa 80’de yer alan *Tavuk Dedektifi Bilge* adlı dinleme metninde geçen *doğar doğmaz*, sayfa 88’de yer alan etkinlikte geçen *tıkır tıkır*, sayfa 148’de yer alan *Kelebek* adlı şiirde geçen *renk renk*, adlı ikilemelerdir.

Kitapta birbirinden farklı iki tane pekiştirme sözüne yer verilmiştir. Bunlar, sayfa 147’de yer alan *Yaz Geliyor* adlı metinde geçen *yemyeşil* ve sayfa 148’de yer alan *Kelebek* adlı şiirde geçen *rengarenk* adlı pekiştirmelerdir.

4.1.2. İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular

Türkçe 2. sınıf ders kitabında söz varlığı unsurlarına ilişkin 123 öge belirlenmiştir. Kitapta bulunan söz varlığı unsurlarına ait dağılım Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. İkinci sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan söz varlığı unsurlarının sayısı

Söz Varlığı Unsurları	f	%
Deyim	59	48,0
İkileme	46	37,4
Pekiştirme	11	8,9
Atasözü	7	5,7
Toplam	123	100,0

Tablo 3’te görüldüğü gibi İlke Yayınlarına ait ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabında birbirinden farklı toplam yüz yirmi üç tane söz varlığı unsuruna yer verilmiştir. Bunların içerisinde yedi tane atasözüne rastlanmıştır. Sayfa 186’da yer alan *Kiraz’ın İlk İcadı* adlı dinleme metninde geçen *birlikten güç doğar*; sayfa 207’de yer alan *İyilik Eden İyilik Bulur* adlı metinde geçen *ak akçe, kara gün içindir*; sayfa 212’de yer alan altıncı etkinlikte geçen *sakla samanı gelir zamanı, her yazın*

bir kışı vardır, güvenme varlığa düşersin darlığa, ayağını yorganına göre uzat, damlaya damlaya göl olur atasözleridir.

Kitapta birbirinden farklı toplam elli dokuz tane deyim kullanılmıştır. Bunlar, sayfa 12’de yer alan *Bedenim Ne Anlatıyor?* adlı metinde geçen *eşlik etmek ve gözlerini kaçırmak*; sayfa 16’da yer alan 5. etkinlikte geçen *sözünü kesmek ve söz almak*; sayfa 30’da yer alan *Aslanla Fare* adlı masalda geçen *boşa gitmek, işi düşmek, büyüklük göstermek*; sayfa 38’de yer alan *Yavaş* adlı dinleme metninde geçen *kendine gelmek, uykusunu almak, ayak uydurmak*; sayfa 43’te yer alan ve 6. etkinlikte geçen *kalp kırmak, gülmekten kırılmak*; sayfa 60’ta yer alan *Dedemin Anlattıkları* adlı metinde geçen *karşı çıkmak*; sayfa 69’da geçen *Çanakkale’de* adlı metinde geçen *gözleri dolmak ve canı pahasına olmak*; sayfa 76’da yer alan *Sığırtmaç Mustafa’nın Öyküsü* adlı dinleme metninde geçen *önüne katmak, iş görmek, başını sallamak, yol göstermek*; sayfa 91’de yer alan *Büyüyünce Doktor Olacağım* adlı metinde geçen *uykuya dalmak, ateşler içinde yanmak*; sayfa 108’de yer alan *Tavşan Cino’nun Dişi Ağrıyor* adlı metinde geçen *kulak asmamak, yola koyulmak, yolunu tutmak*; sayfa 132’de yer alan *Atla Eşek* adlı metinde geçen *dizileri tutmamak, dermanı kalmamak, duymazlıktan gelmek, iç çekmek, hali kalmamak, yığılıp kalmak*; sayfa 134’te yer alan birinci etkinlikte geçen *iki büklüm olmak, iç çekmek, söz dinlemek, hali kalmamak*; sayfa 140’ta yer alan *Çiftçi* adlı şiirde geçen *ter dökmek*; sayfa 158’de yer alan *Her İşimi Güzelce Yaparım* adlı serbest okuma metninde geçen *canı sıkılmak, dikkati dağılmak, lafa dalmak*; sayfa 166’da yer alan *Ben Hazarfen Ahmet Çelebi* adlı metinde geçen *dere tepe dememek*; sayfa 186’da yer alan *Kiraz’ın İlk İcadı* adlı dinleme metninde geçen *kendisini kaptırmak, yüzünü buruşturmak, boş boş bakmak, hevesini kırmamak, gözüne ilişmek, sevinçten havalara uçmak, kafaya koymak*; sayfa 200 yer alan *Hırsızın Suçu Yok Mu?* adlı metinde geçen *silip süpürmek, ah çekmek, kol gezmek*; sayfa 207’de yer alan *İyilik Eden İyilik Bulur* adlı metinde geçen *eksik olmamak*; sayfa 221’de yer alan *Çocuk Bayramı* adlı dinleme metninde geçen *acı çekmek, kıymet bilmek, bağına basmak, ciddiye almak*; sayfa 247’de yer alan *Pulculuk* adlı metinde geçen *özen göstermek*; sayfa 259’da yer alan *Sürpriz Bilmece Günü* adlı dinleme metninde geçen *gözleri parlamak*; sayfa 262’de yer alan beşinci etkinlikte geçen *göçüp gitmek*; sayfa 265’da yer alan *Bu Adil Değil* adlı metinde geçen *canını sıkmak*; sayfa 284’te yer alan *Bana*

Kış Anlat adlı metinde geçen *surat asmak, gönlünü almak, uykuya dalmak* deyimleridir.

Kitapta birbirinden farklı toplam kırk altı tane ikileme kullanılmıştır. Bunlar, sayfa 38’de yer alan *Yavaş* adlı dinleme metninde geçen *yavaş yavaş, hoplaya zıplaya, miskin miskin, konuşa konuşa, süzüle süzüle*; sayfa 45’te yer alan *Haydi Çiçek Olalım* adlı serbest okuma metninde geçen *kucak kucak*; sayfa 52’de yer alan *Cumhuriyet Bayramı* adlı şiirde geçen *kendi kendine*; sayfa 69’da yer alan *Çanakkale*’de adlı metinde geçen *ağır ağır, sakın sakın, dolu dolu*; sayfa 83’te yer alan *15 Temmuz* adlı serbest okuma metninde geçen *el ele*; sayfa 90’da yer alan *Büyüyünce Doktor Olacağım* adlı metinde geçen *apar topar*; sayfa 99’da yer alan *Kış Mevsiminin Renkli Dostları* adlı metinde geçen *sarı sarı, sulu sulu, kütür kütür*; sayfa 104’te yer alan 5. etkinlikte geçen *tane tane, tatlı tatlı*; sayfa 108’de yer alan *Tavşan Cino’nun Dişi Ağrıyor* adlı metinde geçen *mini mini, mutlu mutlu*; sayfa 118’de yer alan *İştahsız Çocuk* adlı dinleme metninde geçen *abur cubur*; sayfa 121’de yer alan altıncı etkinlikte geçen *abur cubur, bol bol*; sayfa 125’te yer alan *Kaykay* adlı serbest okuma metninde geçen *sık sık*; sayfa 166’da yer alan *Ben Hazarfen Ahmet Çelebi* adlı metinde geçen *bol bol*; sayfa 173’te yer alan *Saat Dükkanı* adlı metinde geçen *tiktak*; sayfa 186’da yer alan *Kiraz’ın İlk İcadı* adlı dinleme metninde geçen *boş boş, alet edevat, açar açmaz, tek tek, düşünceli düşünceli, kendi kendine*; sayfa 192’de yer alan *İş Makineleri Çeşit Çeşit* adlı serbest okuma metninde geçen *çeşit çeşit*; sayfa 194’te yer alan *Çeşit Çeşit Vagon Var* adlı metinde geçen *çeşit çeşit*; sayfa 200’de yer alan *Hırsızın Suçu Yok Mu.* adlı metinde geçen *horul horul, rahat rahat*; sayfa 206’da yer alan *Ben Yapacağımı Bilirim* adlı metinde geçen *arayıp taramak*; sayfa 207’de yer alan *İyilik Eden İyilik Bulur* adlı metinde geçen *çoluk çocuk*; sayfa 228’de yer alan *Tarhana Çorbası* adlı serbest okuma metninde geçen *sık sık, çarşı pazar, kapacak, fokur fokur, buram buram*; sayfa 238’de yer alan *Çocuk Oyunları: Bezirganbaşı* adlı metinde geçen *teker teker*; sayfa 254’te yer alan *Evdeki Şenlik* adlı şiirde geçen *neler neler*; sayfa 259’da yer alan *Sürpriz Bilmece Günü* adlı dinleme metninde geçen *renk renk, miskin miskin*; sayfa 265’te yer alan *Bu Adil Değil* adlı metinde geçen *inatçı inatçı*; sayfa 268’de yer alan *Oyun Hakkı* adlı metinde geçen *fır fır, çuf çuf*; sayfa 274’te yer alan *Çeşit Çeşit Ayak Var* adlı metinde geçen *çeşit çeşit*;

sayfa 284'te yer alan *Bana Kışı Anlat* adlı metinde geçen *döküle döküle* adlı ikilemelerdir.

Kitapta birbirinden farklı toplam on bir tane pekiştirme kullanılmıştır. Bunlar, sayfa 38'de yer alan *Yavaş* adlı dinleme metninde geçen *incecik, yemyeşil*; sayfa 83'te yer alan *15 Temmuz* adlı serbest okuma metninde geçen *simsiyah*; sayfa 99'da yer alan *Kış Mevsiminin Renkli Dostları* adlı metinde geçen *rengarenk, kocaman*; sayfa 108'de yer alan *Tavşan Cino'nun Dişi Ağrıyor* adlı metinde geçen *kocaman, bembeyaz*; sayfa 144'te alan 6. etkinlikte geçen *uçsuz bucaksız*; sayfa 183'te yer alan 6. etkinlikte geçen *sımsıcak*; sayfa 186'da yer alan *Kiraz'ın İlk İcadı* adlı dinleme metninde geçen *kocaman*; sayfa 192'de yer alan *İş Makineleri Çeşit Çeşit* adlı serbest okuma metninde *kocaman*; sayfa 228'de yer alan *Tarhana Çorbası* adlı serbest okuma metninde geçen *koskoca*; sayfa 259'da yer alan *Sürpriz Bilmece Günü* adlı dinleme metninde geçen *taptaze, kocaman*; sayfa 274'te yer alan *Çeşit Çeşit Ayak Var* adlı metinde geçen *küçücük, kocaman*; sayfa 284'te yer alan *Bana Kışı Anlat* adlı metinde geçen *kocaman*; sayfa 306'da yer alan *Küçük Fidan* adlı şiirde geçen *küçücük*; sayfa 307'de yer alan *Ağaçlar ve Yapraklar* adlı şiirde geçen *kocaman* adlı pekiştirmelerdir.

4.1.3. İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular

Türkçe 3. sınıf ders kitabında söz varlığı unsurlarına ilişkin 201 öge belirlenmiştir. Kitapta bulunan söz varlığı unsurlarına ait dağılım Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan söz varlığı unsurlarının sayısı

Söz Varlığı Unsurları	f	%
Deyim	104	51,7
İkileme	65	32,3
Pekiştirme	16	8,0
Atasözü	16	8,0
Toplam	201	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi İlke Yayınlarına ait ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabında birbirinden farklı toplam iki yüz bir tane söz varlığı unsuruna yer verilmiştir. Bunların içerisinde birbirinden farklı on altı tane atasözüne rastlanmıştır.

Bunlar, sayfa 107’de yer alan 8. etkinlikte geçen *sakla samanı gelir zamanı, yazın çalışan kışın gülüşür, birlikten kuvvet doğar, ne ekersen onu biçersin, damlaya damlaya göl olur, emek olmadan yemek olmaz, ak akçe kara gün içindir, bilmemek ayıp değil öğrenmemek ayıp, akıl akıldan üstündür*; sayfa 128’de yer alan *Sağlık* adlı şiirde geçen *her işin başı sağlıktır*; sayfa 149’da yer alan *Güneş ve Sağlığımız* adlı dinleme metni hazırlık çalışmalarında geçen *güneş girmeyen ve doktor girer, her şeyin fazlası zarardır*; sayfa 193’te yer alan 5. etkinlikte geçen *her çok azdan olur, ayağını yorganına göre uzat, işten artmaz dıştan artar, ak akçe kara gün içindir, damlaya damlaya göl olur*; sayfa 206’da yer alan 3. etkinlikte geçen *parayı veren düdüğü çalar*; sayfa 249’da yer alan *Genç Karikatüristler* adlı metinde geçen *birlikten kuvvet doğar*;

Kitapta birbirinden farklı toplam yüz dört tane deyim kullanılmıştır. Bunlar, sayfa 14’te yer alan *Çalışmak* adlı şiirde geçen *yan gelip yatmak*; sayfa 17’de yer alan 5. etkinlikte geçen *sözünü kesmek*; sayfa 22’de yer alan *Küçük Ressam İle Kral Salyangoz* adlı metinde geçen *yolunu tutmak, yorgun düşmek, orali olmamak, hayret etmek, anlam verememek, gözleri dolmak, iç geçirmek*; sayfa 34’te yer alan *Çiftçi İle Geçimsiz Oğulları* adlı metinde geçen *gözü arkada kalmamak, işe yaramamak, kafasına koymak, alt etmek*; sayfa 42’de yer alan *Farklı Ama Aynı* adlı dinleme metninde geçen *dünyaya getirmek, eğip bükmek ve olup bitmek*; sayfa 49’da yer alan *Paytak Ördek* adlı metinde geçen *aklı karışmak, elini kolunu bağlamak*; sayfa 54’te yer alan *Atatürk Çocuk Olmuş* isimli şiirde geçen *gözlerinin içi gülmek*; sayfa 57’de yer alan 4. etkinlikte geçen *yükünü omuzlamak, geçimini sağlamak*; sayfa 63’te yer alan *Öğrenciler Gönüllü Oluyor* isimli metinde geçen *sürüp gitmek, başvurmak, başında gelmek, canı pahasına olmak, aklına koymak, helal etmek*; sayfa 70’te yer alan *Bu Ulusla Neler Yapılmaz!* adlı metinde geçen *candan bağlı olmak*; sayfa 76’da yer alan *Refet Öğretmen ve Atatürk* isimli dinleme metninde geçen *can kulağıyla dinlemek, gözleri dolmak, ayağı takılmak*; sayfa 83’te yer alan *15 Temmuz Şehitleri* adlı şiirde geçen *can vermek, gurur duymak, dile gelmek*; sayfa 88’de yer alan *Tarih Ana* adlı metinde geçen *aklını kullanmak, sürüp gitmek*; sayfa 97’de yer alan *Yaşlı Kitap* adlı metinde geçen *kasım kasım kasılmak, ödünç almak, alay etmek, dudak bükmek, surat asmak, işe yaramak, bayram etmek*; sayfa 116’da yer alan *Ekrana Yapışan Çocuk* adlı dinleme metninde geçen *kendini kaptırmak, halsiz kalmak, gurur*

duymak, aklına gelmek; sayfa 121’de yer alan *Kağıdın Yolculuğu* adlı metinde geçen *elde etmek*; sayfa 128’de yer alan *Sağlık* adlı şiirde geçen *gönülleri okşamak, geri durmak, dert edinmek, zaman ayırmak*; sayfa 131’de yer alan 5. etkinlikte geçen *özen göstermek*; sayfa 133’te yer alan *Temiz Ol, Sağlıklı Yaşa* adlı metinde geçen *bahane uydurmak, şansı yaver gitmemek, dikkat kesilmek, peşine takılmak, şaşkına dönmek*; sayfa 149’da yer alan *Güneş ve Sağlığımız* adlı dinleme metninde geçen *gülücük saçmak, önem taşımak, maruz kalmak*; sayfa 155’te yer alan 8. etkinlikte geçen *karaya oturmak*; sayfa 156’da yer alan *Reklamları Çizen Çocuk* adlı serbest okuma metninde geçen *iki büklüm olmak, yalayıp yutmak*; sayfa 159’da yer alan *Abur Cuburlar* adlı metinde geçen *zarar görmek*; sayfa 164’te yer alan *Gönüllü Trafik Polisi* adlı metinde geçen *gözüne uyku girmemek, gözünün içine bakmak, gözünü dört açmak, kalakalmak, çekeceği olmak, kaşlarını çatmak, sohbete dalmak, uykuya dalmak, yüreği ağzına gelmek, dizleri titremek, ucuz kurtulmak*; sayfa 181’de yer alan *Deniz Çiftlik’te* adlı metinde geçen *söze karışmak*; sayfa 190’da yer alan *Tutumlu Çocuk* adlı dinleme metninde geçen *yolda kalmak, el açmak, dolup taşmak*; sayfa 197’de yer alan *Herkes Özgür Doğar* adlı metinde geçen *tadını çıkarmak*; sayfa 204’te yer alan *Nasreddin Hoca* adlı metinde geçen *yola çıkmak, aklını şaşırmak, gözünün önünde olmak*; sayfa 206’da yer alan 3. etkinlikte geçen *ipe un sermek, bindiği dalı kesmek*; sayfa 219’da yer alan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı adlı metinde geçen *ışık tutmak*; sayfa 225’te yer alan *Çınar Ağacındaki Kuş* adlı dinleme metninde geçen *kök salmak, kulak vermek, gözleri dolmak, elinden geleni yapmak, dilinden dökülmek, hasret gidermek, gözü yollarda kalmak, seferber olmak, siper etmek, göz kırpmamak*; sayfa 226’da yer alan 1. etkinlikte geçen *gönlü olmak, ağırdan satmak, ele geçirmek*; sayfa 232’de yer alan tema sonu çalışmalarında geçen *dolup taşımak*; sayfa 247’de yer alan 8. etkinlikte geçen *söz almak*; sayfa 256’da yer alan *Masallarda Anlatılan Gerçekler* adlı dinleme metninde geçen *ele almak, hayran bırakmak, ad takmak*; sayfa 261’de yer alan *Üç Yoksul Kardeş* adlı metinde geçen *işe koyulmak*; sayfa 282’de yer alan *Çöl* isimli metinde geçen *payını almak, boynunu bükmek*; sayfa 297’de yer alan *Çöp Nedir, Atık Nedir?* adlı serbest okuma metninde geçen *önüne geçmek* deyimleridir.

Kitapta birbirinden farklı toplam altmış beş tane ikileme kullanılmıştır. Bunlar, sayfa 14’te yer alan *Çalışmak* adlı şiirde geçen boşu boşuna; sayfa 22’de yer

alan *Küçük Ressam İle Kral Salyangoz* adlı metinde geçen *pırıl pırıl, sürüne sürüne, yavaş yavaş*; sayfa 33'te yer alan 11. etkinlikte geçen *vızır vızır, fısır fısır, fokur fokur, cıvıl cıvıl*; sayfa 34'te yer alan *Çiftçi İle Geçimsiz Oğulları* adlı metinde geçen *ıkınmış sıkınmış, uflamış puflamış ve teker teker*; sayfa 41'de yer alan 8. etkinlikte geçen *güzel güzel, akıllı uslu, ufak tefek, ağır ağır, gizli saklı, eğri büğrü, sıcak sıcak, büyük küçük, ıvır zıvır, tatlı tatlı, az çok, abur cubur*; sayfa 42'de yer alan *Farklı Ama Aynı* adlı dinleme metninde geçen *uzun uzun*; sayfa 50'de yer alan *Dostluk* adlı metinde geçen *zaman zaman, büyük küçük*; sayfa 70'te yer alan *Bu Ulusla Neler Yapılmaz!* adlı metinde geçen *adım adım*; sayfa 81'de yer alan *Kurtuluş* adlı metinde geçen *alt üst, çeşit çeşit*; sayfa 97'de yer alan *Yaşlı Kitap* adlı metinde geçen *yavaş yavaş, birer birer, döner dönmez, yazar yazmaz*; sayfa 106'da yer alan 7. etkinlikte geçen *tek tek, pırıl pırıl*; sayfa 110'da yer alan 2. etkinlikte geçen *çok çok*; sayfa 116'da yer alan *Ekrana Yapışan Çocuk* adlı dinleme metninde geçen *söylene söylene*; sayfa 133'te yer alan *Temiz Ol, Sağlıklı Yaşa* adlı metinde geçen *hiç mi hiç*; sayfa 148'de yer alan 8. etkinlikte geçen *çeşit çeşit*; sayfa 156'da yer alan *Reklamları Çizen Çocuk* adlı serbest okuma metninde geçen *benek benek, kıtır kıtır, renkli renkli, imrendire imrendire*; sayfa 159'da yer alan *Abur Cuburlar* adlı metinde geçen *abur cubur, ara sıra*; sayfa 164'te yer alan *Gönüllü Trafik Polisi* adlı metinde geçen *katıla katıla, sağa sola, kendi kendine, peki peki, vızır vızır*; sayfa 174'te yer alan *Hürkuş'la Göklere Çıkmaya Hazır Mısınız?* adlı metinde geçen *sevimli mi sevimli*; sayfa 180'de yer alan *Fil ile Karınca* adlı şiirde geçen *kendi kendine*; sayfa 181'de yer alan *Deniz Çiftlikte* adlı metinde geçen *sıra sıra, harıl harıl*; sayfa 190'da yer alan *Tutumlu Çocuk* adlı dinleme metninde geçen *damla damla*; sayfa 199'da yer alan *Karincaların Şarkısı* adlı şiirde geçen *gece gündüz*; sayfa 204'te yer alan *Nasreddin Hoca* adlı metinde geçen *gelmiş geçmiş*; sayfa 219'da yer alan 23 Nisan *Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı* adlı metinde geçen *kuşaktan kuşağa*; sayfa 225'te yer alan *Çınar Ağacındaki Kuş* adlı dinleme metninde geçen *bildi bileli, neler neler, nazlı nazlı*; sayfa 231'de yer alan *Bayrağımın Türküsü* adlı şiirde geçen *duya duya*; sayfa 233'te yer alan tema sonu çalışmalarında geçen *güzel mi güzel*; sayfa 242'de yer alan 7. etkinlikte geçen *eveleme develeme, çan çan, şingır mingır*; sayfa 243'te yer alan *Çocukluk Demek* adlı şiirde geçen *tıpış tıpış*; sayfa 245'te yer alan 4. etkinlikte geçen *çıtır çıtır, mırıl mırıl*; sayfa 248'de yer alan 9. etkinlikte geçen *türlü*

türlü; sayfa 264'te yer alan tema sonu çalışmalarında geçen *koşa koşa*; sayfa 275'te yer alan *Suyun Öyküsü* adlı şiirde geçen *gürül gürül*; sayfa 282'de yer alan *Çöl* adlı metinde geçen *gürül gürül, takır tukur*; sayfa 297'de yer alan *Çöp Nedir Atık Nedir?* adlı serbest okuma metninde geçen *böyle böyle* adlı ikilemelerdir.

Kitapta birbirinden farklı toplam on altı tane pekiştirme kullanılmıştır. Bunlar sayfa 42'de yer alan *Farklı Ama Aynı* adlı dinleme metninde geçen *simsiyah*; sayfa 76'da yer alan *Refet Öğretmen ve Atatürk* isimli dinleme metninde geçen *sıcacık*; sayfa 88'de yer alan *Tarih Ana* adlı metinde geçen *uçsuz bucaksız*; sayfa 97'de yer alan *Yaşlı Kitap* adlı metinde geçen *kocaman*; sayfa 116'da yer alan *Ekrana Yapışan Çocuk* adlı dinleme metninde geçen *kıpkırmızı*; sayfa 125'te yer alan tema sonu çalışmalarında geçen *masmavi*; sayfa 133'te yer alan *Temiz Ol Sağlıklı Yaşa* adlı metinde geçen *hiç mi hiç ve rengarenk*; sayfa 156'da yer alan *Reklamları Çizen Çocuk* adlı serbest okuma metninde geçen *kıpkırmızı, simsiyah ve kocaman*; sayfa 174'te yer alan *Hürkuş'la Göklere Çıkmaya Hazır Mısınız?* adlı metinde geçen *yemyeşil, uçsuz bucaksız, masmavi, yepyeni, sevimli mi sevimli, karış karış*; sayfa 180'de yer alan *Fil İle Karınca* adlı şiirde geçen *ufacık*; sayfa 181'de yer alan *Deniz Çiftlik'te* adlı metinde geçen *yemyeşil*; sayfa 201'de yer alan tema sonu çalışmalarında geçen *sıkıca*; sayfa 233'de yer alan tema sonu çalışmalarında geçen *incecik ve güzel mi güzel*; sayfa 261'de yer alan *Üç Yoksul Kardeş* adlı metinde geçen *ufacık*; sayfa 268'de yer alan *Doğa Güncesi* adlı metinde geçen *rengarenk*; sayfa 274'te yer alan 7. etkinlikte geçen *rengarenk*; sayfa 291'de yer alan *Bitkiler Erozyona Karşı* adlı dinleme metninde geçen *bomboş* adlı pekiştirmelerdir.

4.1.4. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular

Türkçe 4. sınıf ders kitabında söz varlığı unsurlarına ilişkin 190 öge belirlenmiştir. Kitapta bulunan söz varlığı unsurlarına ait dağılım Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan söz varlığı unsurlarının sayısı

Söz Varlığı Unsurları	f	%
Deyim	112	58,9
İkileme	42	22,1
Atasözü	23	12,1
Pekiştirme	13	6,8
Toplam	190	100,0

Tablo 5’te görüldüğü gibi Tuna Yayınlarına ait ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında birbirinden farklı toplam yüz doksan tane söz varlığı unsuruna yer verilmiştir. Bunların içerisinde birbirinden farklı yirmi üç tane atasözüne rastlanmıştır. Bunlar, Sayfa 90’da yer alan 8. etkinlikte geçen *iyilik eden iyilik bulur*; sayfa 92’de yer alan *İmece Usulü Yapılan Soğanlı Bebeği Kadınlara Gelir Kapısı Oldu* adlı metnin hazırlanma bölümünde geçen *bir elin nesi var iki elin sesi var*; sayfa 100’de yer alan 2. etkinlikte geçen *bir elin nesi var iki elin sesi var ve Allah kardeşi kardeş yaratmış, kesesini ayrı yaratmış*; sayfa 110’da yer alan tema değerlendirme sorularında geçen *birlikten kuvvet doğar*; sayfa 144’te yer alan *Parayı Veren Düdüğü Çalar* adlı metinde geçen *parayı veren düdüğü çalar*; sayfa 155’te yer alan *Atasözleri* adlı metinde geçen *emek olmadan yemek olmaz, emmim dayım kesem elimi soksam yesem, en kolay iş yemek çiğnemedenden yutulmaz, ekmeden biçilmez, eken biçer konan göçer*; sayfa 158’de yer alan 6. etkinlikte geçen *kendi düşen ağlamaz*; sayfa 159’da yer alan 8. etkinlikte geçen *ekmeğin büyüğü hamurun çoğundan olur, davulun sesi uzaktan hoş gelir, ek tohumun hasını çekme yiyecek yasını, gençliğin kıymeti ihtiyarlıkta bilinir*; sayfa 168’de yer alan tema değerlendirme çalışmalarında geçen *Allah sabırlı kulunu sever, birlikten kuvvet doğar, emek olmadan yemek olmaz, ağaç yaşken eğilir*; sayfa 198’de yer alan üçüncü etkinlikte geçen *iyiliği iyilik her kişinin karı kötülüğe iyilik er kişinin karı, ateş olmayan yerden duman çıkmaz, büyük balık küçük balığı yutar, alma mazlumun ahını çıkar aheste aheste*; sayfa 223’te yer alan *Sağlıklı Yaşamak* adlı dinleme metninde geçen *temizlik imanın yarısıdır*; sayfa 257’de yer alan tema değerlendirme çalışmalarında geçen *ekmek aslının ağzında atasözleridir*.

Kitapta birbirinden farklı toplam yüz on iki tane deyim kullanılmıştır. Bunlar, sayfa 13'te yer alan *Yılın Babası* adlı metinde geçen *gözünden kaçmak, dudak bükme, sönük kalmak, kesenin ağzını açmak, yığılıp kalmak, sevinçten göklere uçmak, öve öve bitirememek* ve *mumla aramak*; sayfa 18'deki 4. etkinlikte geçen *hoşuna gitmek, dikkat çekmek, üzerinde durmak*; sayfa 22'de yer alan 11. etkinlikte geçen *kafası karışmak*; sayfa 41'de yer alan *Mikrobu İlk Keşfeden Alim Akşemsettin* adlı dinleme metni etkinliklerinde geçen *tatlı dilli olmak, ağzından bal akmak*; sayfa 49'da yer alan *Çini Sanatı* adlı metinde geçen *doruğa ulaşmak* ve *dikkat çekmek*; sayfa 50'de yer alan tema değerlendirme sorularında geçen *yolda kalmak, altını çizmek, gözden kaçırmak, yol almak, dikkat çekmek*; sayfa 56'da yer alan *Denizler Altında Yirmi Bin Fersah* adlı metinde geçen *gözden kaybolmak, uçsuz bucaksız olmak, kendini alamamak, tüyleri diken diken olmak*; sayfa 68'de yer alan *Türkiye'nin İlk Bilgi İşlem Merkezini Kuran Köksal!* adlı metinde geçen *yola çıkmak*; sayfa 69'da yer alan *Uluğ Bey* adlı metinde geçen *boy ölçüşmek*; sayfa 75'te yer alan *Merak Virüsü* adlı dinleme metninde geçen *peşine düşmek, kendine gelmek, aklından çıkmamak, aklını çelmek, aklına takılmak*; sayfa 82'de yer alan 3. etkinlikte geçen *gözünde büyütmek, gözü doymak, gözünü dört açmak, gözünü korkutmak*; sayfa 87'de yer alan *Aslanla Fare* adlı metinde geçen *boşa gitmek*; sayfa 92'de yer alan *İmece Usulü Yapılan Soğanlı Bebeği Kadınlara Gelir Kapısı Oldu* adlı metinde geçen *dile getirmek* ve *dert yanmak*; sayfa 100'de yer alan ikinci etkinlikte geçen *payını almak*; sayfa 104'te yer alan *Saygı* adlı dinleme metninde geçen *kalabalığa dalmak* ve *göze almak*; sayfa 106'da yer alan 6. etkinlikte geçen *yüzüne vurmak* ve *sözünü kesmek*; sayfa 107'de yer alan 8. etkinlikte geçen *işin içinden çıkamamak, dili tutulmak*; sayfa 110'da yer alan tema değerlendirme sorularında geçen *göze almak, dünyası başına yıkılmak*; sayfa 116'da yer alan *Soyadı Kanununun Kabulü* adlı metinde geçen *soyunu sopunu bilmek, yol açmak*; sayfa 128'de geçen *Çiçekli Bir Badem Dalı* adlı metinde geçen *kulaklarında yankılanmak*; sayfa 130'da yer alan 4. etkinlikte geçen *dikkatini vermek*; sayfa 131'de yer alan *Bir Yolcuya* adlı dinleme metninde geçen *kulak vermek, ele geçmek, can vermek*; sayfa 132'de yer alan etkinliklerde geçen *elde etmek, hakim olmak, yol açmak*; sayfa 134'te yer alan *100. Yıl Marşı* adlı şiirde geçen *mest etmek*; sayfa 136'da yer alan *Satı Kadın* adlı serbest okuma metninde geçen *yollara dökülmek, hal hatır sormak, hoşuna gitmek, zarar*

vermek; sayfa 138’de yer alan tema değerlendirme sorularında geçen *anısını canlandırmak, ümidini kesmemek, hayretler içinde olmak, saygı uyandırmak*; sayfa 144’te yer alan *Parayı Veren Düdüğü* alar adlı metinde geçen *yolunu tutmak, yola koyulmak, yolunu gözlemek, kulak asmamak*; sayfa 157’de yer alan 4. etkinlikte geçen *ele almak*; sayfa 158’de yer alan 6. etkinlikte geçen *yola düşmek, kalbi kırılmak*, sayfa 161’de yer alan *Tarladaki Hazine* adlı dinleme metninde geçen *yolunu tutmak, yatağa düşmek, gözleri faltaşı gibi açılmak, altını üstüne getirmek, hayata gözlerini yummak*; sayfa 166’da yer alan *Toprak Ana* adlı serbest okuma metninde geçen *bir deri bir kemik kalmak, üstesinden gelmek, dişini sıkarak, dilini tutmak*; sayfa 168’de yer alan tema değerlendirme çalışmalarında geçen *dal budak salmak, dizlerinin bağı çözölmek, am devirmek, gözüne girmek, ileden çıkmak, dallanıp budaklanmak*; sayfa 186’da yer alan *Çukurova Yana Yana* adlı metinde geçen *iflahını kesmek*; sayfa 192’de yer alan *Konuşan Renkler* adlı dinleme metninde geçen *can vermek*; sayfa 194’te yer alan altıncı etkinlikte geçen *sözünü kesmek ve söz almak*; sayfa 198’de yer alan 4. etkinlikte geçen *kaşıkla verip kepçeyle almak, karda gezip izini belli etmemek, kapanın elinde kalmak, kaş yapayım derken göz çıkarmak*; sayfa 202’de yer alan *Hastalık* adlı metinde geçen *kendini alamamak*; sayfa 206’da yer alan 1. etkinlikte geçen *müstehakını vermek, laf yetiştirmek, yatağa düşmek*; sayfa 210’da yer alan *rekör kırmak, yaralarını sarmak, altını çizmek*; sayfa 227’de yer alan *Sağlıklı Besleniyor, Sağlıklı Yaşıyorum* adlı serbest okuma metninde geçen *özen göstermek, rol oynamak*; sayfa 229’da yer alan tema değerlendirme çalışmalarında geçen *dikkate almak*; sayfa 230’da yer alan tema değerlendirme çalışmalarında geçen *yüz vermek, yüzü sirke satmak, yüze gülüp arkadan konuşmak, yüzüne gözüne bulaştırmak, gözü korkmak, ağzı açık kalmak*; sayfa 234’te yer alan *Ekmek Kırıntıları* adlı şiirde geçen *canından bezmek*, sayfa 242’de yer alan 7. etkinlikte geçen *göze çarpmak*; sayfa 245’te yer alan *Duygular* isimli metinde geçen *göğsünü germek, yerleri titretmek*; sayfa 248’de yer alan 5. etkinlikte geçen *yardımına koşmak, seferber olmak*, sayfa 248’de yer alan 6. etkinlikte geçen *canla başla çalışmak, imdadına yetişmek*; sayfa 250’de yer alan *Korkularımız Ve Kaygılarımız* adlı dinleme metninde geçen *gözünde canlanmak*; sayfa 257’de yer alan tema değerlendirme çalışmalarında geçen *yüzünden okunmak, canı sıkılmak, elinden bir şey gelmemek* deyimleridir.

Kitapta birbirinden farklı toplam kırk iki tane ikileme kullanılmıştır. Bunlar, sayfa 12’de yer alan *Yılın Babası* adlı metinde geçen *bol bol*; sayfa 13’te yer alan *Yılın Babası* adlı metinde geçen *tıkır tıkır, tıklım tıklım, yara yara*; sayfa 24’te yer alan *Olamam* adlı şiirde geçen *ufuk ufuk*; sayfa 50’de yer alan tema değerlendirme sorularında geçen *baştan başa*; sayfa 56’da yer alan *Denizler Altında Yirmi Bin Fersah* adlı metinde geçen *yavaş yavaş, kendi kendime*; sayfa 62’de yer alan *Aydın Acayiplikleri* adlı metinde geçen *hoplaya zıplaya*; sayfa 79’da yer alan *Tübitak Desteğiyle 6 Bacaklı Robot Geliştirildi* adlı metinde geçen *kendi kendine*; sayfa 80’de yer alan *Antarktika’daki Buz Örtüsü Geçmiş İklimlerin Tanığı* adlı metinde geçen *yaz kış*; sayfa 83’te yer alan 6. etkinlikte geçen *zaman zaman*; sayfa 92’de yer alan *İmece Usulü Yapılan Soğanlı Bebeği Kadınlara Gelir Kapısı Oldu* adlı metinde geçen *konuşa konuşa*; sayfa 104’te yer alan *Saygı* adlı dinleme metninde geçen *şunu bunu, öteki beriki ve çoluk çocuk*; sayfa 110’da yer alan tema değerlendirme sorularını da geçen *şıkır şıkır, güzel mi güzel*; sayfa 127’de yer alan 8. etkinlikte geçen *çoluk çocuk*; sayfa 128’de yer alan *Çiçekli Bir Badem Dalı* adlı metinde geçen *uzun uzun, yaz kış*; sayfa 138’de yer alan tema değerlendirme sorularını da geçen *çeşit çeşit*; sayfa 150’de yer alan *Özgürlük* adlı şiirde geçen *kendi kendime*; sayfa 158’de yer alan 6. etkinlikte geçen *istemeye istemeye*; sayfa 161’de yer alan *Tarladaki Hazine* adlı dinleme metninde geçen *tingir mungır, hemen hemen*; sayfa 166’da yer alan *Toprak Ana* adlı serbest okuma metninde geçen *ağır ağır, sık sık, bol bol*; sayfa 186’da yer alan *Çukurova Yana Yana* adlı metinde geçen *tepeden tırnağa, baştan başa, al al, ak ak ve çürük çarık*; sayfa 195’te yer alan *Anadolu’da Renkler Üstüne* adlı serbest okuma metninde geçen *renk renk, sayfa sayfa, tutam tutam, çeşit çeşit, yıllar yılı ve dizi dizi*; sayfa 202’de yer alan *Hastalık* adlı metinde geçen *tekrar tekrar, ah ah, Allah Allah*; sayfa 227’de yer alan *sağlıklı besleniyor, Sağlıklı Yaşıyorum* adlı serbest okuma metninde geçen *zaman zaman*; sayfa 243’te yer alan 8. etkinlikte geçen *pır pır*; sayfa 245’te yer alan *Duygular* isimli metinde geçen *ışıl ışıl*; sayfa 248’de yer alan 6. etkinlikte geçen *gece gündüz*; sayfa 250’de yer alan *Korkularımız ve Kaygılarımız* adlı dinleme metninde geçen *zaman zaman*; sayfa 253’te yer alan *Mutluluk Nedir?* adlı serbest okuma metninde geçen *pırıl pırıl ve kalkar kalkmaz*; sayfa 257’de yer alan tema değerlendirme çalışmalarında geçen *boş boş* ikilemeleridir.

Kitapta birbirinden farklı toplam on üç tane pekiştirme kullanılmıştır. Bunlar, sayfa 13'te yer alan *Yılın Babası* adlı metinde geçen *kocaman*; sayfa 56'da yer alan *Denizler Altında Yirmi Bin Fersah* adlı metinde geçen *ufacık*; sayfa 75'te yer alan *Merak Virüsü* adlı dinleme metninde geçen *dopdolu*; sayfa 83'te yer alan 6. etkinlikte geçen *kocaman*; sayfa 110'da yer alan tema değerlendirme sorularında geçen *güzel mi güzel*; sayfa 148'de yer alan 8. etkinlikte geçen *masmavi ve yemyeşil*; sayfa 170'te yer alan tema değerlendirme çalışmalarında geçen *güpegündüz, düpedüz, masmavi, sapsarı ve çepeçevre*; sayfa 192'de yer alan *Konuşan Renkler* adlı dinleme metninde geçen *sıcacık ve bembeyaz*; sayfa 199'da yer alan 6. etkinlikte geçen *bembeyaz*; sayfa 257'de yer alan tema değerlendirme çalışmalarında geçen *yapayalnız* pekiştirmeleridir.

Kitaplar bir bütün olarak incelendiğinde söz varlığı unsurları içerme düzeyi hakkında şunlar söylenebilir:

1. Atasözleri açısından incelendiğinde 1. sınıf Türkçe ders kitabında 1 atasözü, 2. sınıf Türkçe ders kitabında 7, 3. sınıf Türkçe ders kitabında 16 ve 4. sınıf Türkçe ders kitabında 25 tane atasözü belirlenmiştir. Buradan yola çıkılacak olursa sınıf seviyesi arttıkça kitaplardaki atasözü sayısının arttığı sonucuna ulaşılabilir.
2. Deyimler açısından incelendiğinde 1. sınıf Türkçe ders kitabında 9 deyim, 2. sınıf Türkçe ders kitabında 59, 3. sınıf Türkçe ders kitabında 104 ve 4. sınıf Türkçe ders kitabında 190 tane deyim tespit edilmiştir. Buradan yola çıkılacak olursa sınıf seviyesi arttıkça kitaplardaki deyim sayısının da arttığı sonucuna ulaşılabilir.
3. İkilemeler açısından incelendiğinde 1. sınıf Türkçe ders kitabında 8 ikileme, 2. sınıf Türkçe ders kitabında 46, 3. sınıf Türkçe ders kitabında 65 ve 4. sınıf Türkçe ders kitabında 42 tane ikileme belirlenmiştir. Buradan yola çıkılacak olursa atasözleri ve deyimlerde olduğundan farklı olarak ilk üç sınıf seviyesinde ikileme sayıları bir artış gösterirken aynı durumun 4. sınıf kitabında geçerli olmadığı görülmüştür. Ayrıca düzenli bir artış gözlenememiştir.
4. Pekiştirilmeler açısından incelendiğinde 1. sınıf Türkçe ders kitabında 2 adet pekiştirme, 2. sınıf Türkçe ders kitabında 11, 3. sınıf Türkçe ders

kitabında 16 ve 4. sınıf Türkçe ders kitabında ise 13 tane pekiştirmeye yer verilmiştir. Buradan yola çıkılacak olursa sınıf seviyeleri arasında yine düzenli bir dağılımın olmadığı görülmüştür.

4.2.Sınıf Öğretmenleri ile Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin analizlerinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve öğretmen ifadeleri ile örneklendirilmiştir.

4.2.1. Sınıf öğretmenlerinin bireysel söz varlıklarını etkileyen unsurlara ait bulgular

Sınıf öğretmenlerinin söz varlığı olgusuna yönelik görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada öğretmenlere “‘Zengin söz dağarcığı’ ifadesi sizin için ne ifade ediyor?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ait tema, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerin ‘zengin söz dağarcığı’ ifadesine ilişkin görüşleri

Tema	f	%
Fazla kelime bilmek	11	40,7
Kendini daha iyi ifade edebilmek	8	29,6
Düşünce, zekâ ve iletişimi geliştirmek	4	14,8
Dile hâkim olmak ve incelikli kullanabilmek	4	14,8
Toplam	27	100,0

Tablo 6’ya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “zengin söz dağarcığı” ifadesine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların yaklaşık yarısının (SÖ1, SÖ2, SÖ4, SÖ11, SÖ13, SÖ14, SÖ16, SÖ17, SÖ18, SÖ19, SÖ22) bu kavramı fazla kelime bilmekle ilişkilendirdiği görülmektedir. Örneğin SÖ12, bu ifadeyi şu şekilde açıklamıştır: “*Fazla kelime bilmek ve bu kelimeleri günlük hayatta doğru şekilde kullanabilmek.*” SÖ16’ya göre de bu ifade “*Kişinin belleğinde yer alan kelime sayısının fazla olması*” anlamına gelmektedir. SÖ23’e göre de bu ifade “*olabildiğince çok kelime bilmek ve bu zenginliği yazılı ya da sözlü ifadesi sırasında kullanmak*” anlamına gelmektedir. Öğretmenler, zengin söz dağarcığının sahip olunan kelime sayısı ile doğrudan ilişkili olduğunu, kelime sayısı arttıkça ifade gücünün de artacağını vurgulamışlardır.

Bunun yanında, katılımcıların önemli bir bölümü (SÖ3, SÖ7, SÖ8, SÖ9, SÖ10, SÖ20, SÖ21, SÖ23), zengin bir söz dağarcığının kişinin kendisini daha iyi ifade etmesini sağladığını, düşüncelerini daha rahat ve doğru aktarabilmesine imkân verdiğini ifade etmiştir. Buna yönelik verilen cevaplardan bazıları şunlardır: SÖ5’e göre “*Kendini ifade etmek için daha fazla enstrümana sahip olmak.*” ve SÖ10’a göre “*Kendimizi daha iyi ifade edebilmek için söz dağarcığımızın zengin olması gerekir*” şeklindedir.

Bazı katılımcılar ise (SÖ2, SÖ3, SÖ7, SÖ9) zengin söz dağarcığının sadece iletişim değil, düşünme becerileri ve zekâ gelişimi açısından da kritik bir rol üstlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, dilin inceliklerine hâkim olmanın ve kelimeleri yerinde kullanabilmenin de zengin söz dağarcığının önemli bir göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin zengin söz dağarcığını yalnızca niceliksel bir artış olarak değil, nitelikli iletişim kurma ve düşünceleri yapılandırma aracı olarak da gördüklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerine yöneltilen ikinci soru ise “Kendi söz varlığı gelişiminiz hakkında ne düşünüyorsunuz, söz varlığınızı zenginleştirmek için yaptığınız uygulamalar nelerdir?” şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin tema, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin kendi söz varlığı gelişimleri hakkındaki yanıtları

Tema	f	%
Kitap okuma yoluyla geliştiren	19	59,4
Başka yöntemlerle destekleyen	10	31,2
Çalışma yapmayan / eksik bulan	3	9,4
Toplam	32	100,0

Tablo 7’ye göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kendi söz varlığı gelişimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kitap okuma faaliyetlerini söz varlıklarını geliştirmek için en önemli yöntem olarak benimsedikleri görülmektedir. SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ6, SÖ9, SÖ10, SÖ11, SÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ15, SÖ16, SÖ17, SÖ18, SÖ19, SÖ20, SÖ21, SÖ22, SÖ23’ün görüşleri bu yöndedir.

Örneğin SÖ1'in bu soruya verdiği yanıt şu şekildedir: *“Kitap okurum, yeni kelimeler öğrenmeye çalışırım ve öğrendiğim kelimeleri kullanmaya çalışırım.”* SÖ6, *“Öğretmen olarak zengin bir söz dağarcığına sahip olmam gerektiğini düşünüyorum bu sebeple söz varlığını geliştirmek için düzenli olarak kitap okuyorum. İlk defa duyduğum ya da sosyal medyada karşıma çıkan kelimeler olursa, kelimenin anlamını araştırıp kelime dağarcığına ekliyorum.”* yanıtını vermiştir. SÖ9, *“Farklı kitaplar okuyarak ve farklı kültürden insanlarla sohbet ederek.”* Yanıtını vermiştir. SÖ11, *“Kitap okuyorum, olabildiğince fazla insan tanıyorum, her insandan bir şeyler öğreniyorum.”* Bu katılımcılar, düzenli kitap okumanın kelime dağarcıklarını zenginleştirdiğini ve yeni kelimeleri öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Bunun yanında bazı katılımcılar (SÖ3, SÖ4, SÖ7, SÖ8, SÖ9, SÖ10, SÖ15, SÖ17, SÖ19, SÖ21), kitap okumanın yanı sıra film izlemek, şiir ve gazete okumak, bulmaca çözmek, sosyal etkinliklere katılmak gibi yöntemlerle söz varlıklarını desteklediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin SÖ4'ün bu soruya verdiği yanıt şu şekildedir: *“Ortalamanın biraz üstünde olduğunu düşünüyorum. Bulmacalar çözüp bulmaca programı takibi yapıyorum.”* SÖ8, *“Yeterli seviyede olduğunu düşünüyorum. Hiçbir zaman en iyisi olamaz. Film izlerim, şarkı dinlerim, güncel şiirleri takip ederim.”* şeklinde belirtmiştir. SÖ10'un ise bu soruya verdiği yanıt şu şekildedir: *“Söz dağarcığımın zengin olduğunu düşünüyorum. Dizi ve film izleyerek geliştiriyorum.”* Bu durum, öğretmenlerin farklı araçlar kullanarak kelime dağarcıklarını çeşitlendirmeye önem verdiklerini göstermektedir.

Buna karşılık birkaç katılımcı, söz varlığı gelişimini yeterli görmediklerini veya herhangi bir çalışma yapmadıklarını ifade etmiştir. SÖ2'nin bu soruya verdiği yanıt şu şekildedir: *“Söz ağırlığı gelişimimi eksik buluyorum. Basit kelimelerle düşünmek bana kolay geliyor. Geliştirmek için anlam derinliği olan kitaplar okuyorum.”* SÖ5'in bu soruya şöyle yanıt vermiştir: *“Herhangi bir çalışma yapmıyorum.”* SÖ14 ise *“Söz varlığı gelişiminin çok iyi olduğunu düşünmüyorum. Zaten bu gelişimin bir süreç olduğunu düşünüyorum ve kitap okuyarak, sosyal etkinlikler yaparak gibi gelişeceğini düşünüyorum.”* şeklinde yanıtlamıştır. Bu bulgu, bazı öğretmenlerin çeşitli sebeplerle söz varlığı gelişimine yönelik sistemli bir çalışma yapmadıklarını göstermektedir.

Genel olarak öğretmenlerin, kelime dağarcıklarının geliştirilmesinde kitap okumanın merkezi bir rol üstlendiği, bunu farklı destekleyici yöntemlerle çeşitlendirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerine “Ne sıklıkla kitap okursunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 8’de öğretmenlerin görüşlerine ilişkin tema, sıklık ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin kitap okuma sıklıklarına yönelik görüşleri

Tema	f	%
Her gün düzenli okuyan	6	26,1
Ayda 1 kitap okuyan	4	17,4
Yılda 1-4 kitap okuyan	4	17,4
Düzenli okuma alışkanlığı olmayan	3	13,0
Ayda 3-4 kitap okuyan	2	8,7
Haftada 1 kitap okuyan	1	4,3
Haftada 3 kitap okuyan	1	4,3
Haftada birkaç gün okuyan	1	4,3
Ayda 2 kitap okuyan	1	4,3
Toplam	23	100,0

Tablo 8’e göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kitap okuma sıklıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 6 öğretmenin her gün düzenli olarak kitap okuduğu, bu öğretmenlerden SÖ6’nın “*Her gün düzenli olarak kitap okuyorum.*”, SÖ13’ün “*Her gün yaklaşık 50 sayfa kitap okuyorum.*” ifadeleriyle durumu belirttiği görülmektedir. Bu durum, günlük okuma alışkanlığı kazanan öğretmenlerin oranının dikkat çekici düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bunun yanında 4 öğretmenin ayda 1 kitap okuduğu, SÖ2’nin “*Her ay 1 tane kitap okuyorum.*”, SÖ19’un “*Her ay 1 tane kitap okuyorum.*” ifadeleriyle belirttiği gibi ayda kitap okuma sıklığının da yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, haftada bir kitap okuyan (SÖ1: “*Her hafta 1 tane kitap okuyorum.*”) ve haftada 3 kitap okuyan (SÖ11: “*Haftada 3 tane kitap okuyorum.*”) öğretmenler de bulunmaktadır.

Düzenli bir okuma alışkanlığı olmadığını belirten öğretmenler (SÖ3, SÖ8, SÖ10) de dikkat çekmektedir. Örneğin, SÖ8 “*Boş vakit buldukça okumaya çalışıyorum, bir okuma düzenim yok.*” ifadesiyle düzensiz okuma alışkanlığını vurgulamıştır.

Bazı öğretmenler yılda birkaç kitap okuduklarını belirtmiş (SÖ4: “*Yılda 1 ya da 2 tane kitap okuyorum.*”, SÖ5: “*Yılda ortalama 4 tane kitap okuyorum.*”) ve düzenli okuma alışkanlığı oluşturmadıklarını ifade etmişlerdir.

Genel olarak veriler, katılımcıların büyük çoğunluğunun kitap okumayı önemsediklerini ancak okuma sıklıklarının yoğun iş temposu, motivasyon veya kişisel tercih sebeplerine bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanmışken, bir kısmının bu alışkanlığı henüz sürdürülebilir düzeye çıkaramadığı anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “Kendi kitaplığınızda söz varlığınızı geliştirmeye yönelik kaynaklara (örneğin, sözlükler, ansiklopediler, çocuk edebiyatı kitapları vb.) yer veriyor musunuz? Bu tür kaynakları nasıl ve ne sıklıkla kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltmiştir. Tablo 9’da öğretmenlerin görüşlerine yönelik tema, sıklık ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin kitaplıklarında söz varlıklarını geliştirmelerine yönelik bulundurdıkları kaynaklar hakkındaki görüşleri

Tema	f	%
Kitaplığında kaynak bulunduran ve kullanan	15	60,0
Kitaplığında kaynak bulundurmayan	8	32,0
Bulundurmayan fakat teknolojiden yararlanan	2	8,0
Toplam	25	100,0

Tablo 9’a göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kitaplıklarında söz varlığını geliştirmeye yönelik kaynak bulundurma ve kullanma durumlarına yönelik görüşlerinde çoğunluğun (SÖ1, SÖ3, SÖ4, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ9, SÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ16, SÖ17, SÖ19, SÖ20, SÖ23) bu tür kaynaklara yer verdiği ve ihtiyaç halinde kullandıkları belirlenmiştir. Örneğin, SÖ1 “*Evet, sözlük ve ansiklopedilere yer veriyorum.*”, SÖ8 “*Evet, bu kaynaklara yer veriyorum. Lazım oldukça kullanıyorum.*” diyerek bu kaynakları aktif şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı katılımcılar, çocuk edebiyatı kitaplarına yer verdiklerini ve zaman zaman kullandıklarını belirtmişlerdir. SÖ4 “*Kitaplığımda çocuk edebiyatı kitaplarına yer veriyorum.*”, SÖ9 “*Çocuk edebiyatı metinlerine yer veriyorum ve zaman zaman kullanıyorum.*” ifadeleriyle buna örnek oluşturmuştur.

Diğer taraftan bazı katılımcılar (SÖ3, SÖ12, SÖ15), kitaplıklarında bu tür kaynaklara yer vermediklerini, ihtiyaç duyduklarında internet ve teknoloji den yararlanıldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, SÖ2 “*Hayır kitaplığım da bu tür kitaplar bulunmuyor. İhtiyacım olunca internetten faydalaniyorum.*”, SÖ15 “*Hayır. Genellikle internetten faydalaniyorum.*” ifadeleriyle bu durumu belirtmiştir.

Kitaplığında söz varlığını geliştirmeye yönelik kaynaklara yer vermediğini ifade eden katılımcılar ise SÖ2, SÖ5, SÖ10, SÖ11, SÖ15, SÖ18, SÖ21, SÖ22 gibi öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneğin, SÖ10 “*Hayır kitaplığım da bu tür kitaplar bulunmuyor.*” diyerek durumu özetlemiştir.

Sonuç olarak katılımcıların büyük çoğunluğu, kitaplıklarında sözlük, ansiklopedi ve çocuk edebiyatı gibi söz varlığını zenginleştirici kaynaklara yer verdiklerini ve gerektiğinde kullandıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar internet ve teknolojiyi bu amaçla etkin bir şekilde kullanmayı tercih etmektedir.

Sınıf öğretmenlerine “Bir kitap satın alırken hangi tür kitapları almayı tercih ediyorsunuz ve bunlar söz varlığınızı geliştirmeye nasıl katkı sağlıyor?” şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin tema, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin satın aldıkları kitapları seçme ölçütleri hakkında verdikleri yanıtlar

Tema	f	%
Roman ve hikâye türünü tercih edenler	20	50,0
Alanıyla ilgili kitapları tercih edenler	12	30,0
Şiir, deneme ve farklı türlere yer verenler	8	20,0
Toplam	40	100,0

Tablo 10’a göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kitap satın alırken tercih ettikleri türler incelendiğinde, büyük çoğunluğun (SÖ1, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ9, SÖ10, SÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ15, SÖ16, SÖ17, SÖ19, SÖ20, SÖ21, SÖ22, SÖ23) roman ve hikâye türünde kitapları tercih ettiği belirlenmiştir. Örneğin, SÖ1 “*Genellikle roman türünde kitaplar alırım.*”, SÖ8 “*Hikâye ve roman*

türü kitaplar almayı tercih ederim.” diyerek bu türlerin söz varlıklarını geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Buna ek olarak bazı katılımcıların (SÖ2, SÖ3, SÖ5, SÖ7, SÖ9, SÖ11, SÖ13, SÖ14, SÖ15, SÖ18, SÖ19, SÖ22), alanlarıyla ilgili kitaplar (eğitim, kişisel gelişim, akademik) satın aldıkları görülmektedir. SÖ2 “*Genelde alanımla ilgili kitaplar alırım.*”, SÖ13 “*Eğitim kitapları ve romanlar alırım.*” ifadeleriyle bu tercihlerini belirtmiştir. Bu katılımcılar, bu tür kitapların kelime dağarcıklarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Ayrıca, şiir, deneme gibi farklı türde kitaplara da yer veren katılımcılar bulunmaktadır. Örneğin, SÖ6 “*Roman dışında şiir ve deneme kitapları da alırım.*”, SÖ17 “*Roman, hikâye, deneme türlerini tercih ederim.*” ifadeleriyle bu durumu belirtmişlerdir.

Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin satın aldıkları kitapların söz varlığı gelişimlerine sağladığı katkılar

Tema	f	%
Yeni kelime öğrenme	11	55,0
Farklı anlamlarda kelime kullanımı	3	15,0
Genel söz varlığını geliştirme	3	15,0
Teknik/alan terimleri öğrenme	2	10,0
Kültürel/insani değerleri öğrenme	1	5,0
Toplam	20	100

Tablo 11’e göre çalışmaya katılan öğretmenler okudukları kitaplar aracılığıyla yeni kelime öğrendiklerini(f=11) belirtmiştir. Ayrıca farklı kelimeleri cümle içinde nasıl kullanacaklarını görmelerine (f=3) ve genel söz varlıklarını geliştirmelerine (f=3) katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, SÖ19 “*Roman ve şiir kitapları söz varlığımı genişletiyor, yeni kelimeleri anlamını öğreniyorum.*” diyerek bu katkıyı belirtmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin kitap satın alırken en çok roman ve hikâye türlerini tercih ettikleri, bunu alan kitapları ve farklı türlerle destekledikleri ve bu süreçlerin söz varlıklarını zenginleştirmede önemli bir araç olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerine “Şehrinizdeki kütüphaneleri ne sıklıkla ve nasıl kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin tema, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin kütüphane kullanımları hakkında verdikleri yanıtlar

Tema	f	%
Kütüphaneyi hiç kullanmayanlar	16	69,6
Kütüphaneyi ara sıra kullananlar	4	17,4
Kütüphaneyi düzenli kullananlar	3	13,0
Toplam	23	100,0

Tablo 12’ye göre çalışmaya katılan öğretmenlerin 16’sı (SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ9, SÖ11, SÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ15, SÖ18, SÖ19, SÖ20, SÖ21, SÖ22) şehrindeki kütüphaneleri hiç kullanmadığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden SÖ5, SÖ6 SÖ7, SÖ12, SÖ23, SÖ14, “*Kütüphane kullanmıyorum.*” derken, SÖ2, “*Kitapları kendim alırım, kitaplık oluşturmayı seviyorum.*” diyerek bireysel kitap almayı tercih ettiğini ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar ise ihtiyaç duyduklarında veya ara sıra kütüphaneleri kullandıklarını ifade etmiştir. SÖ16, “*İhtiyaç halinde araştırma yapmak ve ödünç kitap almak amacıyla kullanıyorum.*” ifadesiyle kütüphaneyi sadece gerekli durumlarda tercih ettiğini belirtmiştir. Düzenli kullanan öğretmen sayısı oldukça azdır (f=3, %13,0). Örneğin, SÖ1, “*Haftada bir kütüphaneye giderim, aradığım kitapları bulmak için kullanıyorum.*” şeklinde düzenli kullanım alışkanlığını belirtmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin halka açık kütüphaneleri kullanmayı genellikle tercih etmedikleri ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerine “Sizce bir sınıf öğretmenin zengin bir söz dağarcığına sahip olmasının önemi nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin tema, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin zengin bir söz dağarcığına sahip olmanın önemine yönelik görüşleri

Tema	f	%
Öğrenciye daha etkili iletişim kurmak	9	39,1
Çocukların dil gelişimine katkı sağlamak	7	30,4
İletişim mesleğinin temel gereği olarak görmek	4	17,4
Rol model olmak	3	13,0
Toplam	23	100,0

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı, sınıf öğretmeninin zengin bir söz dağarcığına sahip olmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Tablo 13'e göre en çok dile getirilen görüş, zengin söz dağarcığının öğrenciyle etkili iletişim kurmada kritik olduğudur (f=9, %39,1). Örneğin SÖ10, "*Öğrencilere bilgiyi daha anlaşılır şekilde aktarmak için önemlidir.*" ifadesiyle bu görüşü desteklemiştir.

Bazı öğretmenler (f=7, %30,4) dil gelişimi açısından öğretmenin söz varlığının önemini vurgulamıştır. SÖ19, "*Öğretmenin söz dağarcığı gelişmişse öğrenci de ister istemez etkilenir.*" demiştir. İletişim becerisi açısından önemi vurgulayanlar (f=4, %17,4) ve rol model etkisine dikkat çekenler (f=3, %13,0) de mevcuttur. SÖ6, "*Öğretmenin söz dağarcığı öğrencilere ilham verir.*" ifadesiyle bu konuyu özetlemiştir.

Yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların tamamının bir sınıf öğretmeninin zengin bir söz dağarcığına sahip olmasının oldukça önemli olduğunu savundukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin hitap ettikleri yaş grubunun dil becerisi açısından kritik dönemde oldukları düşünüldüğünde zengin bir söz varlığına sahip olmaları ve bu zenginliği öğrencilerine de aktarmaları oldukça önem taşımaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin "Sosyal medya kullanımınızın söz varlığınızı ne derecede etkilediğini düşünüyorsunuz?" sorusuna yönelik görüşlerine ilişkin tema, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımının söz varlığına etkilerine yönelik görüşleri

Tema	f	%
Olumlu etkilediğini düşünenler	7	36,8
Hem olumlu hem olumsuz diyenler	7	36,8
Olumsuz etkilediğini düşünenler	3	15,8
Herhangi bir etkisinin bul olmadığını düşünenler	2	10,5
Toplam	19	100,0

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 19'u görüş bildirmiş ancak 1'i görüş bildirmemiş 3'ü ise sosyal medyayı kullanmadığını belirtmiştir. Sosyal medyanın söz varlığı üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde cevaplar çeşitlilik göstermektedir. Tablo 14'e göre bazı öğretmenler sosyal medyanın söz varlıklarına olumlu katkı sağladığını belirtirken, bazıları olumsuz etkilediğini düşünmekte, bir kısmı ise hem olumlu hem olumsuz yönlerinin olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca sosyal medya kullanmadığını söyleyen öğretmenler de bulunmaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı (f=7, %36,8) sosyal medyanın söz varlığına olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. SÖ2, "*Sosyal medyada denk gelip okuduğum makaleler söz varlığımı geliştirdi.*" ifadesiyle sosyal medyayı özellikle yazılı içerikler açısından faydalı bulduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde SÖ6, "*Sosyal medyada karşılaştığım kelimeleri hemen kabul etmem, anlamını araştırırım. Bu şekilde öğrendiğim kelimeler bana katkı sağlıyor.*" demektedir. SÖ11 ise sosyal medyanın bilinçli kullanımının katkı sağlayacağını düşünmektedir: "*Sosyal medyada takip ettiğim sayfalar kelime dağarcığımı olumlu etkiliyor.*" Bu görüşleri dile getiren öğretmenlerin sosyal medyayı daha çok bilgi edinme ve öğrenme amaçlı kullandıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların bir kısmı (f=7, %30,4) ise sosyal medyanın hem olumlu hem olumsuz etkileri olduğunu dile getirmiştir. SÖ8, "*Sosyal medyanın bazen olumlu bazen olumsuz etkisi oluyor. Kaliteli içerikler yeni kelimeler öğretiyor ama bazı gereksiz ifadeler de hafızamızda kalıyor.*" demiştir. SÖ14 de benzer bir bakış açısına sahiptir: "*Yeni kelimeler öğrenme açısından faydalı fakat önemli olan kelimenin niteliğidir.*" SÖ21 ise olumlu ve olumsuz etkileri şöyle özetlemiştir: "*Argo kelimeler başta olmak üzere birçok olumsuz örnek teşkil edecek kelime öğreniliyor ama doğru*

kanallar takip edilirse geliştirici yönü de var.” Bu öğretmenlerin görüşlerinden anlaşıldığı üzere sosyal medya bilinçli kullanıldığında fayda sağlayabilecekken, dikkatsiz kullanımı zararlı sonuçlar doğurabilmektedir.

Diğer taraftan, bazı öğretmenler (f=3, %13,0) sosyal medyanın olumsuz etkisine vurgu yapmıştır. SÖ5, “*Sosyal medya söz varlığını olumsuz etkiliyor.*” ifadesiyle bu görüşünü açıkça belirtmiştir. SÖ9 da benzer şekilde “*Sosyal medya dili yozlaştırıyor, kelime dağarcığını olumsuz etkiliyor.*” demiştir. Bu öğretmenlerin genel tutumu sosyal medyada sıkça karşılaşılan basit, argo, hatalı ve sıradan dil kullanımlarının bireylerin dil gelişimine zarar verdiği yönündedir.

Bir grup öğretmen, sosyal medyanın herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. SÖ7, “*Sosyal medyanın söz varlığına etkisi olduğunu düşünmüyorum.*” derken, SÖ10 da benzer şekilde “*Hiçbir etkisi yok, fark yaratmıyor.*” demektedir.

Bazı öğretmenler ise sosyal medya kullanmadığını dile getirmiştir. SÖ12, “*Sosyal medya kullanmıyorum.*” derken, SÖ19 ise daha net bir dille “*Sosyal medyanın insanları körelttiğini düşünüyorum, kullanmıyorum.*” ifadesini kullanmıştır. Sosyal medyayı bilinçli olarak hayatından çıkaran bu öğretmenlerin gerekçeleri daha çok bilgi kirliliği ve vakit kaybı temellidir.

Katılımcıların bir kısmı sosyal medya hakkında cevap vermemeyi tercih etmiştir. Örneğin, SÖ20 bu soruya herhangi bir yanıt vermemiştir.

4.2.2. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik görüşlerine ait bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Öğrencilerinizin söz varlığını geliştirmek için yaptığınız herhangi bir çalışma veya uygulama var mı?” sorusuna yönelik görüşlerine ilişkin tema, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmelerine yönelik yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri

Tema	f	%
Kitap okuma etkinliği	15	40,5
Sözlük kullanımı	8	21,6
Kelime oyunları	7	18,9
Drama / canlandırma uygulamaları	4	10,8
Diğer yöntemler	3	8,1
Toplam	37	100,0

Tablo 15'e göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (f=15, %40,5) öğrencilerinin söz varlığını geliştirmek için çeşitli etkinlikler ve uygulamalar yaptıklarını belirtmiştir. En sık vurgulanan uygulama kitap okuma etkinlikleridir. Öğretmenlerden SÖ19, "*Haftada iki kitap bitirecek şekilde bol bol kitap okutuyorum, kelime kartları ile oyunlar oynatıyorum.*" demiştir. SÖ22, "*Her hafta en az bir kitap okutuyorum, ay sonunda en çok okuyan öğrencileri ödüllendiriyorum.*" ifadesiyle okuma kültürünü teşvik ettiğini belirtmiştir.

Bunun yanı sıra sözlük çalışmaları da yaygın kullanılan (f=8, %21,6) bir yöntemdir. SÖ2, "*Bilinmeyen kelimeleri sözlükten bulduruyorum, cümle içinde kullanıyoruz.*" demiştir. SÖ6, "*Kelime defteri oluşturuyoruz, kelime cümleleri yazdırıyorum.*" demiştir.

Kelime oyunları, drama ve yaratıcı yazma etkinlikleri de sıklıkla tercih edilmektedir. SÖ3, "*Akıllı tahtadan kelime oyunları, bulmacalar, hikâye tamamlama çalışmaları yapıyorum.*" demiştir. SÖ7, "*Drama ve rol yapma etkinlikleri ile öğrendiği kelimeleri kullanmalarını sağlıyorum.*" ifadesini kullanmıştır.

Bazı öğretmenler şiir dinletileri, film izletme gibi farklı yöntemler kullanmaktadır. SÖ4, "*Şiir dinletisi yapıyorum, bilmedikleri kelimeleri araştırmalarını istiyorum.*" demiştir. SÖ8, "*Film izletiyorum, tiyatro etkinlikleri yaptırıyorum.*" şeklinde uygulamalarından bahsetmiştir.

Tek bir öğretmen (SÖ18) "*Herhangi bir çalışma yapmıyorum.*" diyerek uygulama yapmadığını ifade etmiştir.

Yukarıdaki cevaplar göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin çoğu öğrencilerinin söz varlığı gelişimine katkıda bulunmak için kitap okuma etkinlikleri yaptırmaktadır. Bu etkinlikleri sınıfta yapabildikleri gibi öğrencilerin okul dışında da okumalarını sağlayıp aileleri ile de okuma saati yaptırdıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra kelime oyunları, bulmaca çözdürme, kelime türetme, cümle türetme, drama, film izletme, sözlük oluşturma, bilinmeyen kelimeler için sözlüklerden yararlanma gibi etkinliklerden de faydalandıkları görülmüştür. Katılımcılardan birinin ise bu konuda herhangi bir uygulama yapmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin “Öğrencilerinizin söz varlığını geliştirmek amacıyla sınıfta veya kişisel kitaplığınızda kullandığınız özel kaynaklar veya materyaller var mı? Varsa nelerdir?” sorusuna yönelik görüşlerine ait tema, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan ve öğrencilerinin söz varlığı gelişimine katkı sağlayan materyaller

Tema	f	%
Sözlük, yazım kılavuzu	11	33,3
Çocuk edebiyatı ürünleri ve hikâye kitapları	10	30,3
Atasözleri ve deyimlerle alakalı kitaplar	7	21,2
Bulmaca, etkinlik kitapları	3	9,1
Eğitici oyunlar (tabu vb.)	2	6,1
Toplam	33	100,0

Tablo 16’ya göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 11’i (f=11, %33,3), sınıfta veya kişisel kitaplıklarında sözlük, yazım kılavuzu gibi temel kaynaklara yer verdiklerini ifade etmiştir. SÖ1, “*Evet, sözlük kullanıyoruz.*” demiştir. SÖ13, “*Türkçe sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü bulunduruyorum.*” demiştir.

Çocuk edebiyatı, hikâye kitapları da sıkça (f=10, %30,3) tercih edilen kaynaklardandır. SÖ9, “*Farklı türden kitaplara yer veriyorum.*”, SÖ20, “*Çocuk edebiyatı kitaplarına yer veriyorum.*” demiştir.

Bazı öğretmenler atasözleri, deyimler kitapları, eğitici bulmaca kitapları gibi materyalleri kullanmaktadır. SÖ4, “*Atasözleri-deyimler kitapları ve öykü kitapları var.*”, SÖ3, “*Bulmaca kitapları, çalışma yaprakları kullanıyorum.*” demiştir.

Kelime oyunları gibi eğlenceli materyaller kullanan öğretmenler de vardır. SÖ8, “*Tabu gibi kelime oyunları kullanıyorum.*” demiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 3’ü ise kaynak kullanmadığını belirtmiştir. SÖ5, “*Kitaplığında bu tür kaynaklar yok.*”, SÖ11, “*Hayır, yok.*” demiştir.

Katılımcıların, sınıflarında materyal olarak genellikle Türkçe sözlük, atasözü ve deyimler sözlükleri, çocuk edebiyatı metinleri ve akıllı tahta kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra kelime kartları, tabu gibi oyunlara yer veren katılımcılar olduğu gibi kitaplarında veya sınıflarında bu konuya yönelik materyal bulundurmayan katılımcılar da vardır.

4.2.3. Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe ders kitaplarını söz varlığı unsurları açısından değerlendirmelerine yönelik görüşlerine ait bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için ders kitaplarının nasıl bir içeriğe sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna ait tema, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarının içeriğine ilişkin görüşleri

Tema	f	%
Görsel ve sade içerik	7	30,4
Anlaşılır, öğrencinin seviyesine uygun	6	26,1
Etkinlik temelli, kelime geliştirmeye odaklı	6	26,1
Zengin kelime hazinesi içeren metinler	4	17,4
Toplam	23	100,0

Tablo 17’ye göre 7 öğretmen (f=7, %30,4), ders kitaplarının sade, anlaşılır, öğrenci seviyesine uygun ve görsellerle desteklenmiş olması gerektiğini belirtmiştir. SÖ8, “*Zengin görsellerle desteklenmeli, dili akıcı olmalı.*” demiştir.

Bazı öğretmenler (f=6, %26,1), ders kitaplarında etkinlik temelli çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. SÖ3, “*Etkinlik temelli bulmacalar yer almalı.*” demiştir. SÖ7 ise “*Öğrencileri kelime üzerine düşündürecek, yorum yaptıracak etkinliklere yer verilmeli.*” görüşünü dile getirmiştir.

Anlaşılır dil kullanımı, öğrencilerin seviyesine uygun kelimelerle hazırlanmış metinler de sıkça (f=6, %26,1) önerilmiştir. SÖ4, “*Kelime çeşitliliği artırılmalı ama seviyeye uygun olmalı.*”, SÖ21, “*Sade, anlaşılır bir Türkçe kullanılmalı.*” demiştir.

Bazı öğretmenler ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirecek sözlük çalışmaları olmasını önermiştir. SÖ23, “*Her ünitenin sonunda kapsamlı sözlük bölümü olabilir.*” demiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının öğretimini kolaylaştırmak için yaptığınız uygulamalar nelerdir?” sorusuna yönelik görüşlerine ait tema, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının öğretimini kolaylaştırmak için yaptığı uygulamalar

Tema	f	%
Sözlük kullanımı	10	43,5
Uygulamalı etkinlik (bulmaca, drama vb.)	9	39,1
Görseller, akıllı tahta vb.	4	17,4
Toplam	23	100,0

Tablo 18’e göre 10 öğretmen (f=10, %43,5) sözlük kullanımıyla ders kitaplarında geçen kelimelerin anlamını sözlükler aracılığıyla öğretmeye çalıştıklarını belirtmiştir. SÖ2, “*Bilinmeyen kelimeleri sözlükten buluyoruz.*”, SÖ6, “*Kelimenin anlamını tahmin ettirip sözlükten doğruluyoruz.*” demiştir.

Uygulamalı etkinliklerin de sıkça (f=9, %39,1) kullanıldığı görülmüştür. SÖ3, “*Drama gibi etkinliklerle kelime öğretirim.*”, SÖ13, “*Bulmacalar çözüyorum, canlandırmalar yaptırıyorum.*” demiştir. Bazı öğretmenler, akıllı tahta ve görsellerle dersleri desteklediklerini ifade etmiştir. SÖ11, “*Akıllı tahtadan görsel unsurlar kullanıyorum.*” demiştir.

Farklı kelimelerle kısa metinler yazdırmak, cümle kurdurmak da başvurulan yöntemler arasındadır. SÖ20, “*Kelimelerle kısa metinler yazdırıyorum.*”, SÖ22, “*Metinlerde bilmedikleri kelimeleri sözlükten buldurup cümlede kullanıyorum.*” demiştir.

Öğretmen görüşlerine göre genel olarak uygulamalar arasında en sık tercih edilen yöntemler sözlük kullanımı, bulmaca ve drama gibi uygulamalı etkinliklerdir.

4.2.4. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin söz varlığı gelişiminde karşılaştıkları güçlükleri ve çözüm yollarına yönelik görüşlerine ait bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Öğrencilerinizin söz varlığını geliştirme sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna yönelik görüşlerine ait tema, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 19 ve Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 19. Sınıf öğretmenlerinin söz varlığını geliştirme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri

Tema	f	%
İki dil kullanımı / çevresel etkenler	6	26,1
Kitap okuma alışkanlığı eksikliği	6	26,1
Kelimeyi günlük hayata aktaramama	5	21,7
Motivasyon eksikliği	4	17,4
Yanlış öğrenmeler	2	8,7
Toplam	23	100,0

Tablo 19’a göre öğretmenler öğrencilerin söz varlığını geliştirme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. İki dil kullanımı, çevresel etkenler ve okuma alışkanlığı eksikliği en sık (f=6, %26,1) dile getirilen sorunlardan biridir. SÖ3, “Evde farklı, okulda farklı bir dil konuşuyorlar.” derken, SÖ19, “Okuma alışkanlığı olmadığı için zorluk yaşıyorum.” demiştir.

Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri günlük hayata aktaramamaları da önemli bir sorun olarak görülmüştür (f=5, %21,7). SÖ7, “Öğrendikleri kelimeleri günlük hayata aktaramıyorlar.”, SÖ10, “Hep aynı sözcüklerle konuşuyorlar.” demiştir.

Motivasyon eksikliği, özellikle okumaya ve kelime öğrenimine yönelik isteksizlik sıkça belirtilmiştir. SÖ2, “Okuma motivasyonu yok, basit kelimeler kullanmayı tercih ediyorlar.” demiştir.

Yanlış öğrenmeler ve aileden gelen dil alışkanlıkları da bir diğer sorun alanıdır. SÖ22, “Aileden, çevreden yanlış öğrenmeler söz varlığını olumsuz etkiliyor.” demiştir.

Tablo 20. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin söz varlığını geliştirme sürecinde karşılaştığı güçlükler karşısında izledikleri yollar

Tema	f	%
Kitap okuma alışkanlığı kazandırma	8	34,8
Kelime öğretimi etkinlikleri (oyun, cümle içinde kullanım, tekrar, dramatizasyon)	7	30,4
Dinleme ve izleme etkinlikleri (film, video, görsel materyaller)	3	13,0
Kültürel/çevresel sorunlara çözüm	3	13,0
Motivasyon artırıcı etkinlikler ve ödüllendirme	2	8,7
Grup çalışmaları / sosyal etkinlikler	1	4,3
Öğretmenin model olması	1	4,3
Toplam	25	100,0

Tablo 20'ye göre öğretmenler öğrencilerin söz varlığını geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorluklara çeşitli çözüm yolları önermişlerdir. Bunların başında (f=8, %34,8) öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak gelmektedir. SÖ1, bunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Bunu aşmak için kitap okuma, dinleme çalışmaları yaptırıyorum ve film izletiyorum.”* SÖ2 de şunları söylemiştir: *“Olabilirdi kendisi bildiği ve istediği kitapları okutmaya çalışıyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları ilin dilsel özellikleri nedeniyle öğrencilerinin iki dil kullanmaları, söz varlığı gelişimi ve öğretiminde çeşitli zorluklara yol açmaktadır. Çocuklar aileleriyle birlikte farklı bir dil konuştukları için okulda öğrendikleri yeni kelime ve kelime gruplarını günlük yaşamda yeterince pratik edememektedirler. Bu durum, yeni kelimelerin sözcük hazinelerine katılmasını ve kalıcı olarak öğrenilmesini güçleştirmektedir. Katılımcıların çoğu, bu zorlukların üstesinden gelebilmek için öğrencilerini kitap okumaya teşvik ettiklerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “Öğrencileriniz, edindikleri söz varlığını günlük hayatta kullanıyorlar mı?” sorusuna yönelik görüşlerine ait tema, sıklık ve yüzde değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin edindikleri söz varlığını kullanma durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	f	%
Evet, kullanıyorlar	10	43,5
Hayır, kullanmıyorlar / çok az kullanıyorlar	8	34,8
Kısmen / ara sıra kullanıyorlar	5	21,7
Toplam	23	100,0

Tablo 21'e göre öğretmenlerin bir kısmı (f=10, %43,5) öğrencilerinin söz varlığını günlük hayatta aktif şekilde kullandığını belirtmiştir. SÖ1, "*Kullandıklarını gözlemliyorum.*", SÖ4, "*Evet, kullanıyorlar.*", SÖ7, "*Sınıfım bu konuda iyi, yeni kelimeleri kullanıyorlar.*" demiştir.

8 öğretmen (f=8, %34,8) ise öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmadıklarını belirtmiştir. SÖ2, "*Basit kelimelerle konuşmayı tercih ediyorlar.*", SÖ12, "*Yeni kelimeleri kullanma eğilimleri yok.*" demiştir.

5 öğretmen (f=5, %21,7) ise öğrencilerinin kelimeleri ara sıra, sınırlı şekilde kullandıklarını ifade etmiştir. SÖ3, "*Mümkün olduğunca kullanmaya çalışıyorlar.*", SÖ8, "*Ara sıra kullandıklarını görüyorum.*" demiştir.

Özellikle sosyo-kültürel çevresi zayıf olan bölgelerde öğrencilerin söz varlığını günlük hayata aktarmakta zorlandıkları, öğretmenlerin sıkça dile getirdiği bir durumdur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan alanyazın taraması ve bulgulara dayanarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

2024-2025 eğitim öğretim yılında okullarda okutulan ilkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurları açısından incelenmesini ve sınıf öğretmenlerinin söz varlığı geliştirme deneyimlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkçe ders kitaplarına ait sonuçlar;

1. İlkokul Türkçe 1. Sınıf ders kitabında toplam 20 adet söz varlığına yer verildiği görülmüştür. Bunlardan 1 tanesinin atasözü, 9 tanesinin deyim, 8 tanesinin ikileme ve 2 tanesinin de pekiştirme olduğu görülmüştür.
2. İlkokul Türkçe 2. sınıf ders kitabında toplam 123 adet söz varlığına yer verildiği görülmüştür. Bunlardan 7 tanesinin atasözü, 59 tanesinin deyim, 46 tanesinin ikileme ve 11 tanesinin de pekiştirme olduğu görülmüştür.
3. İlkokul Türkçe 3. sınıf ders kitabında toplam 201 adet söz varlığına yer verildiği görülmüştür. Bunlardan 16 tanesinin atasözü, 104 tanesinin deyim, 65 tanesinin ikileme ve 16 tanesinin de pekiştirme olduğu görülmüştür.
4. İlkokul Türkçe 4. Sınıf ders kitabında toplam 190 adet söz varlığına yer verildiği görülmüştür. Bunlardan 25 tanesinin atasözü, 112 tanesinin deyim, 42 tanesinin ikileme ve 13 tanesinin de pekiştirme olduğu görülmüştür.

Tüm kitaplar bir arada düşünüldüğünde söz varlığı unsurlarından en az kullanılan atasözleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça atasözlerinin sayısında da bir artış tespit edilmiştir. Alan yazını incelendiğinde söz varlığı unsurlarımızın başında gelen ve kültürümüzü en güzel şekilde yansıtan

atasözlerine yer verilme düzeyinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı düzeyini inceleyen diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kitapların genelinde, söz varlığı unsurlarından en çok deyimlere yer verilmiştir. Burada da sınıf seviyesi arttıkça kitapların içerdiği deyim sayısında da bir artış görülmüştür. Deyimlerden sonra kitaplarda en fazla kullanılan söz varlığı unsuru ikilemeler olmuştur. İkilemelerin sayısı, 1. sınıftan 3. sınıfa kadar düzensiz bir şekilde artarken 4. sınıf kitabında azalmıştır. Kitaplar incelendiğinde bunun sebebinin 4. sınıf Türkçe ders kitabında bilgilendirici metinlere daha fazla yer verilmesi olduğu görülmüştür. Pekiştirme sözcükleri de kitaplarda atasözleri gibi az kullanılan söz varlığı unsurlarından olmuştur. Toplamda en fazla söz varlığı unsuruna yer verilen kitabın 3. sınıf Türkçe ders kitabı olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan da anlaşılabacağı gibi sınıf seviyesi arttıkça kitapların söz varlığı unsurlarını içermeye düzeyi düzenli bir artış göstermemektedir.

Öğretmenlerin söz varlığı deneyimlerine ilişkin sonuçlar;

1. Katılımcıların zengin söz dağarcığı kavramına ilişkin düşüncelerinin genel olarak aynı olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcılar bu ifadeyi, *“fazla sayıda kelime bilmek”* ve *“kişinin kendini daha iyi ifade etmesi için sahip olması gereken kelime hazinesi”* olarak da tanımlamışlardır.
2. Katılımcıların kendi söz varlıklarının gelişimi hakkındaki düşüncelerine bakıldığında; söz varlığı gelişimini yeterli düzeyde bulan 5, yetersiz bulan ve geliştirmesi gerektiğini düşünen 5 katılımcı vardır. Diğer katılımcılar ise söz varlığı düzeylerini belirtmemişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu, söz varlıklarını geliştirmek için kitap okuduklarını belirtmişlerdir.
3. Katılımcıların kitap okuma sıklıklarına bakıldığında; 23 katılımcıdan sadece 6'sının düzenli kitap okuma alışkanlığı olduğu sonucuna varılmıştır.
4. Katılımcıların kitaplıklarında söz varlıklarını geliştirici kaynakların bulunup bulunmadığına bakıldığında 15 katılımcının kitaplığında sözlük, ansiklopedi, çocuk edebiyatı eserleri vb. kaynaklara yer verdiği görülmüştür. 6 katılımcının kitaplığında bu türden kaynaklara yer verilmediği sonucuna varılmıştır.

5. Katılımcıların kitap tercihlerine bakıldığında genellikle kişisel okuma zevklerine hitap eden roman ve öykü türlerine yer verdikleri görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin kitap tercih ederken söz varlığı gelişimlerini göz önünde bulundurmadıkları sonucuna varılmıştır.
6. Katılımcıların 16'sının kütüphane kullanmadığı ve kullanan katılımcıların da amaçlarının söz varlıklarına katkı sağlamak olmadığı sonucuna varılmıştır.
7. Katılımcılar, mesleklerinin bir gereği olarak zengin bir söz dağarcığına sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Temel eğitimde, öğretmenin rol model olduğu düşünüldüğünde zengin bir söz varlığına sahip olan öğretmenin öğrencilerine de bunu aktarabileceği sonucuna varılmıştır.
8. Katılımcıların sosyal medya kullanımlarının söz varlıklarına etkileri sorulmuş ve 7 katılımcı sosyal medya içeriklerinin de faydalı olabileceğini belirtmiştir. Sosyal medyanın kişinin söz varlığını olumsuz etkilediğini düşünen katılımcı sayısı 3'tür. Sosyal medya kullanımının söz varlığına hiçbir yönde etki etmediğini düşünen 2 katılımcı vardır. Olumlu ve olumsuz yönlerinin bir arada olduğunu düşünen 7 katılımcı vardır. Sosyal medya kullanmayan katılımcı sayısı da 3'tür.
9. Katılımcıların çoğunun (15), öğrencilerinin söz varlığı gelişimi için düzenli kitap okuttukları ve bu durumu takip ettikleri sonucuna varılmıştır. Bunun yanında sözlük oluşturma, kelime oyunları oynatma, bulmaca çözdürme, kelime türetme, cümle türetme, drama, film izletme gibi çalışmaların yaptırıldığı saptanmıştır.
10. Katılımcıların, öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek amacıyla sınıflarında bu kaynakları bulundurdıkları sonucuna varılmıştır: Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, çocuk edebiyatı metinleri, kelime kartları ve bulmacalar.
11. Katılımcıların, Türkçe ders kitaplarını, söz varlığı unsurlarını içermeleri açısından eksik buldukları sonucuna varılmıştır. Kitapların öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve sözcüklerin akılda kalıcılığıyla alakalı çalışmaların eksik olduğu belirtilmiştir.

12. Katılımcıların çoğunun ders kitaplarındaki sözcük ve sözcük gruplarının öğretimini kolaylaştırmak için sözlük çalışmalarına başvurduğu sonucuna varılmıştır.
13. Öğrencilere söz varlığı kazandırmada en çok zorlanılan faktörün, çocukların evde konuştukları ikinci bir dilin olması ve dolayısıyla okulda edindikleri sözcükleri kullanabilecekleri bir çevrelerinin bulunmaması olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda kitap okuma alışkanlıklarının olmaması da bu durumu zorlaştıran nedenlerden olduğu görülmüştür.
14. Katılımcılar, öğrencilerinin nadiren de olsa öğrendikleri yeni sözcükleri, günlük hayatta kullandıklarını belirtmişlerdir.

5.2. Tartışma

Çalışmada incelenen ilkökul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurlarından atasözlerini içermeye düzeylerinin yetersiz olduğu ifade edilebilir. Eğilmez (2010) de Türkçe ders kitabının kelimeleri, ikilemeleri ve deyimleri kullanma açısından öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu; bunun yanı sıra ders kitabında atasözüne rastlanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Atasözleri zengin bir söz varlığının, kültürün en önemli göstergelerindendir. Atasözleri söz varlığı gelişiminde önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla kitaplar incelendiğinde tüm kitaplarda toplam 20 atasözüne yer verilmiştir. 1. Sınıf düzeyinde 1, 2. sınıf düzeyinde 7, 3. sınıf düzeyinde 16 ve 4. sınıf düzeyinde 25 atasözüne yer verilmiştir. Sınıf seviyeleri arttıkça düzenli bir artış görünse de sayı olarak yetersiz kalmaktadır. Ayrıca tüm sınıf seviyelerindeki kitaplarda atasözlerinin temalara göre düzenli bir dağılımının olmadığı görülmüştür. Bu da kitapların bu yönden zayıf olduğunu göstermektedir. Atasözlerine metin içerisinde değil de daha çok etkinlik kısımlarında rastlanmıştır. Burada hedeflenen, öğrencinin bu söz varlığı unsurunu araştırıp kendisinin öğrenmesidir. Bu açıdan bakıldığında daha çok etkinliklerde yer verilmesi olumludur.

Karaca ve Pesen (2023) ise 4. sınıf Türkçe ders kitabında toplam yirmi dokuz atasözünün bulunduğunu tespit etmiş ve bu açıdan yetersiz bulmuştur. Arslan ve Bay (2023), kitaplarda yer alan metinlerin toplam sözcük, karakter sayısı, cümle sayısı,

ortalama sözcük ve cümle uzunluğu açısından tutarlılık göstermediği sonucuna varmışlardır. Sayın ve Doğan (2023), ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinde atasözlerine yer verilmediğine, söz varlığı ve sözcük çeşitliliği oranlarında sınıf düzeylerine göre düzenli bir artışın olmadığı sonucuna varmışlardır. Uzun ve Furtun (2017), 2015-2016 öğretim yılında Rize’de okutulan İlkokul Türkçe ders kitapları, okuma metinleri ve çalışma kitabında atasözleri ile ilgili oldukça az sayıda bulguya ulaşılmıştır. Okuma metinlerinin ve sözcük öğretimi etkinliklerinin atasözü içerme açısından yetersiz olduğu sonucuna varmışlardır. Batur ve Erkek (2017), Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki atasözlerinin yetersiz olduğu ve sınıf seviyelerine göre dağılımının rastlantısal olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kullanılan atasözleri temalarla uyumlu da olsa sayı bakımından yetersiz bulunmuştur. Gök ve Gök (2024), ders kitaplarının okuma metinlerinde kültür aktarma, iletişim kurma ve anlamlandırmada önemli bir yeri olan söz varlığı unsurlarının yetersiz seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır

Deyimler incelendiğinde, kitaplardaki deyimlerin diğer söz varlığı unsurlarına göre daha fazla yer kapladığı görülmüştür. 1. sınıf düzeyinde 9, 2. sınıf düzeyinde 59, 3. sınıf düzeyinde 104 ve 4. sınıf düzeyinde 112 deyme yer verilmiştir. Bu sayının özellikle 1. sınıf düzeyinde yetersiz olduğu görülmektedir. Sınıf seviyeleri arttıkça deyimlerin sayısında da bir artış gözlemlenmektedir fakat bu artış düzenli bir artış değildir. Örneğin 1. sınıf seviyesinde 9 deyim varken 2. sınıf seviyesinde bu sayı 59’a çıkmıştır. Aynı zamanda 3. sınıf seviyesinde 104 deyim varken 4. sınıfa gelindiğinde 112 deyme yer verildiği görülmüştür. Burada belirgin bir artışa rastlanmamıştır. Deyimlere hem metinlerde hem de etkinliklerde yer verilmiştir. Bu açıdan olumludur. Deyimlerin 4. sınıf seviyesindeki kitapta da yetersiz olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin 4. sınıf ders kitaplarında daha çok bilgilendirici metinlere yer verilmesinin olduğu düşünülmektedir. En az deyme ilkokul 1. sınıf ders kitabında rastlanmıştır ve orantısal olarak bir artış görülmemiştir.

Kemiksiz (2022), ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitapları ile lise Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinleri deyim varlığı bakımından incelediği araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Sayın ve Doğan (2023), inceledikleri Türkçe ders kitaplarında, deyimler toplamının yaklaşık olarak %13’ünün kullanıldığı ve bu oranın yetersiz olduğu sonucuna varmışlardır.

İkilemeler, Türkçenin söz varlığı içinde hem biçimsel hem de anlamsal açıdan özel bir yere sahiptir. Yapı olarak iki sözcüğün yan yana gelmesiyle oluşan bu dil birimleri, kelime hazinesini yalnızca niceliksel olarak değil, işlevsel ve ifade gücü bakımından da zenginleştirir. Tek bir sözcüğün ilemediği yoğunluk, süreklilik, abartı, karşıtlık ya da çeşitlilik gibi anlam boyutlarını, ikilemeler doğal ve akıcı bir biçimde aktarır. Bu yönüyle ikilemeler, dilin anlatım imkânlarını genişleterek konuşma ve yazıda anlam nüansları yaratır. İkilemeler incelendiğinde, kitaplardaki ikilemlerin deyimlerden sonra en fazla yer verilen söz varlığı unsurları olduğu saptanmıştır. 1. sınıf seviyesinde 8, 2. sınıf seviyesinde 46, 3. sınıf seviyesinde 65, 4. sınıf seviyesinde ise 42 adet ikilemeye rastlanmıştır. Sınıf seviyeleri artıkça ikilemlerin sayısında düzenli bir artış arasta alamamıştır. Temalar açısından incelendiğinde de düzenli bir dağılım olmadığı görülmüştür. İkilemelere hem metinlerde hem de etkinliklerde yer verilmiştir. Bu açıdan olumlu bulunmuştur.

Pekiştirme sözcükleri Türkçenin ifade gücünü besleyen, söz varlığını zenginleştiren önemli dil unsurlarıdır. Hem günlük kullanımda hem de yazılı kültürde duyguyu, vurguyu ve anlam yoğunluğunu güçlendirmeleri, onları dilin canlı ve etkili kalmasında vazgeçilmez kılar. Bu yüzden öğrencilerin ana materyali olarak görülen ders kitaplarında sistemli bir şekilde yer verilmelidir. Kitaplar pekiştirme sözcükleri açısından incelendiğinde tıpkı atasözlerinde olduğu gibi pekiştirmelerin de yetersiz sayıda olduğu düşünülmektedir. 1. sınıf düzeyinde 2, 2. sınıf düzeyinde 11, 3. sınıf düzeyinde 16 ve 4. sınıf düzeyinde 13 pekiştirme sözcüğüne yer verilmiştir. Sınıf düzeyleri artıkça pekiştirme sayılarında düzenli bir artışa rastlanılmamıştır. Pekiştirmeler anlamı güçlendirmek, yoğunlaştırmak ve ifadeyi daha canlı kılmak amacıyla kullanılan önemli söz varlığı unsurlarından biridir. Pekiştirmelerin bu özelliği düşünüldüğünde, öğrencilere söz varlığı kazandırmakta önemli bir rol üstlenen Türkçe ders kitaplarında bu unsurların yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Kansızoğlu ve Bekiroğlu (2023), 2002-2021 yılları arasında ilkököl ve ortaokul düzeyinde yapılan ve kelime öğretimi kapsamında hazırlanan lisansüstü tezleri incelemiş ve bunun sonucunda yapılan çalışmalarda kelime öğretiminin tamamının Türkçe ders kitapları aracılığıyla yapıldığı öne sürülmüştür. Bu da ders kitaplarının söz varlığı kazanımında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Çalışmada, ders kitaplarının atasözleri bakımından oldukça zayıf olduğu ve aynı sınıf kademesinde ölçülen söz varlığı ögelerinde tutarsızlıklar olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin söz varlıklarını geliştirme deneyimlerine bakıldığında ise katılımcıların çoğunun zengin bir söz varlığı ifadesini fazla sayıda kelime bilmek ve zengin söz dağarcığına sahip olmak kavramlarıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Katılımcılar söz varlığı gelişmişliği ile etkili bir iletişim becerisinin birbirine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda kendilerini geliştirmek için kitap okuduklarını belirten katılımcılar öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için de aynı şekilde onlara kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya çalıştıklarını ve sözlük çalışmaları yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıfta bulundurdıkları kitaplıkta bu alana hizmet eden kaynaklara sık sık yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerini rol model aldığı düşünülürse özellikle sınıf öğretmenlerinin belirli bir düzeyde kitap okuma alışkanlıkları edinmeleri, söz varlıklarını geliştirmeleri, ifade yeteneklerini geliştirmeleri, iletişim becerilerini geliştirmeleri ve kendilerini bu konuda sürekli yenilemeleri önem arz etmektedir. Kitap okumak ve okutmak hem kendi söz varlıklarına hem de öğrencilerinin söz varlığı gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretmenler bir takım kelime ve kelime grubu çalışmaları yapılmaktadır fakat bu çalışmaların yine sınırlı sayıda kaldığı belirlenmiştir.

Kansızoğlu ve Bekiroğlu (2023), 2002-2021 yılları arasında ilkökul ve ortaokul düzeyinde yapılan ve kelime öğretimi kapsamında hazırlanan lisansüstü tezleri incelemişlerdir ve incelenen bu tezlerde öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle kelime öğrettikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için yapılan etkinliklerin çeşitlendirilmesi, öğrenciler için eğlenceli hale getirilmesi bu anlamda oldukça katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra çalışmada, kütüphane kullanımının yetersiz olduğu ve hatta şehirlerinde bir kütüphanenin bulunup bulunmadığını bilmeyen katılımcıların olduğu saptanmıştır. Kütüphaneler içerdikleri zengin kaynaklarla birçok bilgiye ulaşmamızı kolaylaştıran önemli mekanlardır. Öğretmenlerin hem kendilerinin kütüphaneleri aktif kullanmaları hem de öğrencilerine kütüphanelerin önemini ve kütüphane kullanımını aşılamaaları zengin bir dil kullanımı açısından faydalı olacaktır.

Karadüz ve Yıldırım (2011), öğretmenlerin sözcük öğretimini önemli görmekle birlikte, sözcük öğretiminin karmaşık bir süreç olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin tecrübelerinin farklı oluşunun öğrencilerin söz varlığı gelişiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına neden olduğu görülmüştür.

Teknolojinin birçok alanda sağladığı faydanın yanında zararının da olduğu katılımcılar tarafından onaylanmıştır. Katılımcılar, sosyal medyanın etkili bir şekilde kullanıldığında söz varlığı gelişimlerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Teknolojiyi bu alanda kullanılan katılımcıların olduğu görülmüştür. Sınıflarda bulunan akıllı tahtaların öğrencilere bu tarz zengin içerikleri sunmayı kolaylaştırdığı belirtilmiştir.

Katılımcılar Türkçe ders kitaplarındaki metinleri ve etkinlikleri söz varlığı unsurları açısından yetersiz bulmaktadır. Kitaplardaki metinlerin, söz varlığı unsurlarını açık ve anlaşılır bir şekilde içermediğini, Öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve yeteri kadar etkinlik içermediğini belirtmişlerdir. İlkokul çağındaki öğrenciler için önemli bir kaynak niteliğinde olan ders kitaplarının ve özellikle Türkçe ders kitaplarının söz varlığı kazandırmada rolü büyüktür. Bu nedenle ders kitaplarının gerek içerdikleri metinler bakımından gerek etkinlikler ve tema değerlendirmeleri bakımından zengin bir içerikte olmaları gerekir. Bu zengin içerik oluşturulurken öğrencilerin yaş gruplarına ve ilgilerine, sınıf seviyelerine, temalara, kazandırılmak istenen konu ve değerlere dikkat edilerek kitap içerisine sistemli bir şekilde yapılmalıdır.

5.3. Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

5.3.1.Söz varlığı gelişimi üzerine öneriler

1. Zengin bir söz varlığı kişinin ifade becerisiyle, iletişim becerileriyle doğru orantılıdır. Dolayısıyla söz varlığı gelişimi için sistemli bir eğitim süreci planlanabilir.
2. Kültürümüzün vazgeçilmez bir parçası olan söz varlığı unsurlarına ders kitaplarında daha çok yer verilmesi gerekmektedir. İlkokul 1. sınıf ders

kitabından başlanarak her temada, her metinde, her etkinlikte sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak söz varlığı unsurlarına yer verilmeli ve bu unsurlar öğretmenler tarafından yapılacak farklı türden etkinliklerle desteklenebilir.

3. Sınıf seviyeleri arttıkça söz varlığı unsurları içerme düzeyleri de sistemli bir şekilde artmalıdır. Öğrencilerin algılama düzeyleri göz önünde bulundurularak söz varlığı unsurları çeşitlendirilebilir.
4. Öğrencilere gerek davranış gerek bilgi beceri kazandırmada önemli bir noktada bulunan sınıf öğretmenlerinin öncelikle kendi söz dağarcıklarını geliştirerek bu konuda öğrencilerine güçlü bir rol model olmaları gerekmektedir. Öğrencilere kitap okuma alışkanlıkları kazandırmaları, kütüphaneleri ve kaynakları etkili kullanmalarını öğretmeleri, bir sözün veya söz grubunun öğretimini yaparken hangi aşamaların uygulanması gerektiği kazandırılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara öneriler

1. Bu çalışmada ilkokul Türkçe ders kitapları söz varlığı bakımından incelenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda ilkokul düzeyindeki diğer ders kitapları söz varlığı unsurları açısından incelenebilir.
2. Bu çalışmadaki kitaplar incelenirken söz varlığı unsurlarından atasözleri, deyimler, ikilemeler ve pekiştirmeler açısından değerlendirilmiştir. Sonraki çalışmalarda söz varlığı unsurları çeşitlendirilebilir.
3. Bu çalışmada ilkokul Türkçe ders kitapları söz varlığı unsurları açısından ve sınıf öğretmenlerinin söz varlığını geliştirme deneyimleri açısından incelenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda öğrencilerin edindikleri söz varlığı unsurlarını sonraki aşamalarda kullanıp kullanmadıkları üzerine çalışılabilir.
4. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin söz varlığı deneyimleri araştırılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin söz varlıklarının ifade becerilerine etkisi araştırılabilir.

5. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin söz varlığı deneyimleri araştırılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin söz varlıklarının yazılı anlatım becerilerine etkisi araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Aksan, D., 2002. Anadilimizin Söz Denizinde. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D., 2017. Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim (11. baskı). TDK Yayınları.
- Aksan, D., 2004. Türkçenin Söz Varlığı (5. Baskı). Engin Yayınevi, Ankara.
- Aksoy, Ö. A., 2000. Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. Ankara: İnkılap Yayınları.
- Arslan, K. ve Bay, Y. 2023. İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. Turkish Journal of Primary Education, 8(1), 14-27.
- Baş, B. 2013. İlköğretim okulları için hazırlanan deyim sözlükleri üzerine bir değerlendirme. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1), 24-31.
- Baş, B. ve Demirci, S. 2015. 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerle çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı açısından karşılaştırılması. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(1), 17-29.
- Batur, Z. ve Erkek, G. 2017. İlk ve Ortaokul Türkçe Kitapları: Atasözleri. International Journal of Language Academy: IJLA, 5(4), 19-32.
- Büyükyonca, O., 2023. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Gelişimi ve Kültürel Dil Öğelerini Kullanımı: Vatan ve Bayrak Sevgisi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Calp, M., 2010. Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. 2014. Eğitim araştırmalarında içerik analizi. Eğitim ve Bilim, 39(174), 333-340.
- Çelik, A. D., 2022. Türkçe Öğretmenlerinin Söz Varlığını Geliştirme Deneyimleri: Kayseri Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Çelik, S., 2019. Türk Deyimleri ve Kültürel Yansımaları. İstanbul: Eğitim Yayınları.
- Demir, A. 2018. Atasözlerinin kültürel ve toplumsal bağlamda incelenmesi. Türk Dili Araştırmaları Dergisi, 28(2), 45-62.
- Demir, A. 2019. Türkçede pekiştirme biçimlerinin tarihsel gelişimi. Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 58(1), 21-40.
- Demir, A. ve Yılmaz, H. 2019. Türk deyimlerinin kökeni ve kültürel yansımaları. Dil ve Edebiyat Araştırmaları, 17(2), 65-84
- Demir, C. 2016. Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. Milli Eğitim Dergisi, 45(210), 141-161.
- Demir, E. 2017. Deyimlerin dil eğitimi açısından önemi. Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, 28(2), 120-135.
- Demir, N. ve Yücel, S., 2012. Türkçede Söz Varlığı. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Demir, T. ve Yaman, H. 2020. İlkokul Türkçe ders kitaplarında kullanılan ikilemelerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 513-532.
- Demirci, S., 2015. İlkokul 3. Sınıflarda Hedef Söz Varlığının Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Demirtaş, H. 2019. Söz varlığı gelişiminde etkili öğretim yöntemleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(1), 77-90.
- Eğilmez, N. İ., 2010. İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Göçer, A. 2013. Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 1(1), 23-35.
- Göçer, A., Tabak, A. G. G. Ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 73-126.
- Gök H. H. ve Gök, B. K. 2024. İlköğretim 2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki söz varlığı. *Gelecek Vizyonlar Dergisi (fvj: Future Visions Journal)* 8(1): 2024, 41-54
- Gümüsoğlu, F. 2008. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 39-50.
- Kaban, A. ve Bulut, A. 2020. Atasözleri ve deyimlerin çoklu ortam materyalleriyle somutlaştırılmasının okul öncesi eğitimine etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2684-2709.
- Kan, M. O. ve Karadavut, Z. 2021. Derlem temelli bir karşılaştırma: 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1597-1610.
- Kansızoglu, N. ve Bekiroğlu, N. 2023. Kelime öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerle ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 1, 932-983.
- Kara, M. 2019. Kültürel mirasın aktarımında atasözlerinin rolü. *Milli Kültür Dergisi*, 12(3), 88-101.
- Karababa, Z. C. ve Aksan, M. 2015. Söz varlığı ve ilköğretim öğrencilerinin kelime bilgisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 74-89.
- Karaca, E. ve Pesen, A. 2023. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan atasözlerinin incelenmesi: yaratıcı düşünmeyi destekleme aracı olarak atasözleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 6(1), 18-40.
- Karadağ, Ö. 2019. Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak sözvarlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140.
- Karadüz, A. 2009. Sözlük, sözcük anlamı ve öğrenme üzerine. *Turkish Studies*, 4(4), 636-649.

- Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.
- Karakuş, M. 2019. Türkçe dersinde pekiştirme sözcüklerinin öğretimi. *Türk Eğitim Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7(2), 85-102
- Karasar, N., 2022. Bilimsel Araştırma Yöntemi (37. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayabaşı, B., Yılmaz, M. ve Doyumgaç, İ. 2016. Mustafa Ruhi Şirin hikâyelerinin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 2016, 6(2), 323-343.
- Kemiksiz, Ö. 2022. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde yer alan deyimler üzerine bir inceleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 41, 1-12.
- Kızıldağ, H. 2020. Atasözlerinin salgın hastalık ve etkilerinden koruma işlevi: covid-19 salgını ve Türk atasözleri. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(31), 1025-1039.
- Korkmaz, Z., 2003. Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z., 2017. Gramer Terimleri Sözlüğü (4. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Krippendorff, K., 2018. Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (4th ed.). California: SAGE Publications.
- Maden, A. 2020. İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1631-1650.
- MEB, 2024. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. (<https://mufredat.meb.gov.tr/> 01.07.2025 17.45)
- Oy, A., 1977. "Atasözü", *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, I, Ankara, Dergâh yayınları, s. 214-218.
- Özalp, B., 2011. İlköğretim 1. ve 2. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kelime Sayısının Kişisel Kelime Servetine Katkısının Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, M. F. 2019. Orhun yazıtlarındaki atasözü ve deyimlerin günümüzdeki karşılıklarına yönelik inceleme. *Journal of Language and Literature Studies*, 98-105.
- Özdemir, S. 2021. Modern Türkçede ikilemelerin kullanım eğilimleri. *Dil ve Kültür Araştırmaları*, 4(1), 75-92.
- Öztürk, Ş., 2023. Zenginleştirici Metin ve Görseller Aracılığıyla Gerçekleştirilen Deyim Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Yansımaları. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pala, İ., 2002. Atasözleri Sözlüğü. İstanbul: LM Yayınları.

- Sayın, H. ve Doğan, Y. 2023. İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinin söz varlığı bakımından incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (65), 512-548.
- Semerci, Ç. 2004. İlköğretim Türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28(1), 49-54.
- Sinan, A. T. 2008. Deyim kavramı üzerine notlar. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2, 91-98.
- Şahin, S., 2019. Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Deyimleri Öğrenme Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, Y. 2021. Okuma alışkanlığı ve kelime öğrenimi. Eğitim Araştırmaları, 50(2), 112-128.
- TDK, 2009. Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- Uzun, D. S. ve Furtun, S. 2017. İlkokul Türkçe ders kitaplarının atasözleri açısından değerlendirilmesi ve etkinlik önerileri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5 (63), 665-684.
- Yalçın, S. K., 2005. İlköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından değerlendirilmesi. XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2021. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, E. 2020. Atasözlerinin yapısal değişim süreci üzerine bir inceleme. Dil ve Edebiyat Araştırmaları, 18(1), 112-129.
- URL1: <https://sozluk.gov.tr/> (23.05.2025)
- URL2: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Peki%C5%9Firme_\(dilbilgisi\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/Peki%C5%9Firme_(dilbilgisi)) (23.05.2025)

EKLER

Ek 1 Görüşme Formu

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME DENEYİMLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu çalışmada, ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını araştırmak ve sınıf öğretmenlerinin, kendilerinin ve öğrencilerinin söz varlığını geliştirme deneyimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar yalnızca bu doğrultuda kullanılacaktır.

Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Zehra Duygu TANRIVERDİ

Kişisel Bilgiler:

Yaşınız:

Meslekteki Çalışma Yılıınız:

Görüşme Soruları

1. “Zengin söz dağarcığı” ifadesi sizin için ne ifade ediyor?
2. Kendi söz varlığı gelişiminiz hakkında ne düşünüyorsunuz, söz varlığınızı zenginleştirmek için yaptığınız uygulamalar nelerdir?
3. Ne sıklıkla kitap okursunuz?
4. Kendi kitaplığınızda söz varlığınızı geliştirmeye yönelik kaynaklara (örneğin, sözlükler, ansiklopediler, çocuk edebiyatı kitapları vb.) yer veriyor musunuz? Bu tür kaynakları nasıl ve ne sıklıkla kullanıyorsunuz?
5. Bir kitap satın alırken hangi tür kitapları almayı tercih ediyorsunuz ve bunlar söz varlığınızı geliştirmeye nasıl katkı sağlıyor?

6. Şehrinizdeki kütüphaneleri ne sıklıkla ve nasıl kullanıyorsunuz?
7. . Sizce bir sınıf öğretmenin zengin bir söz dağarcığına sahip olmasının önemi nedir?
8. Sosyal medya kullanımınızın söz varlığınızı ne derecede etkilediğini düşünüyorsunuz?
9. Öğrencilerinizin söz varlığını geliştirmek için yaptığınız herhangi bir çalışma veya uygulama var mı? Nelerdir?
10. Öğrencilerinizin söz varlığını geliştirmek amacıyla sınıfta veya kişisel kitaplığınızda kullandığınız özel kaynaklar veya materyaller var mı? Nelerdir?
11. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için ders kitaplarının nasıl bir içeriğe sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
12. Ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının öğretimini kolaylaştırmak için yaptığınız uygulamalar nelerdir?
13. Öğrencilerinizin söz varlığını geliştirme sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir ve bu güçlükler karşısında nasıl bir yol izliyorsunuz?
14. Öğrencileriniz, edindikleri söz varlığını günlük hayatta kullanıyorlar mı?

Ek 2 MEB İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
AĞRI İL Millî Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.024883.01

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 116743

T.C. Kimlik No: 21*****76

Adı Soyadı: ZEHRA DUYGU TANRIVERDİ

Araştırmacının Adı: İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ SÖZ VARLIĞI UNSURLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME DENEYİMLERİ

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: AĞRI İL Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: AĞRI

Veri Toplama Aracının Başlığı: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME DENEYİMLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 30.04.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 30.04.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni AĞRI İL Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: a6b3f62c2c28205cd6fd112c3aff25caed4f01839ce9f4451d333925556e374f
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Zehra Duygu TANRIVERDİ
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	2015, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği 2025, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi	2025, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetler	
İş Deneyimi	
Stajlar	Ağrı Atatürk İlkokulu Ağrı Şehit Hikmet Koman İlkokulu Ağrı Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Eleşkirt Sultanabat İlkokulu Ağrı Fatih Sultan Mehmet İlkokulu
İletişim	
E-posta Adresi	
Mezuniyet Tarihi	