



Journal of Elementary Education: Theory and Practice (JELEDU)

Journal of Elementary Education: Theory and Practice (JELEDU), 2(1): 1-36, 2024

ISSN:3023-4522 | www.jeledu.com

Turkish Teachers' Experiences of the Developing Vocabulary: Kayseri Example*

Abbas Doğukan ÇELİK^a, Kudret ALTUN^b

Keywords:

Word presence, Teaching vocabulary, Turkish teachers, Communication

Submit: 09/01/2024

Accept: 21/03/2024

Publish: 31/03/2024

Research Article

DOI: 10.5281/zenodo.10876118

SUMMARY

Establishing healthy and effective communication is directly related to the vocabulary of individuals. It is important that the development of individuals' vocabulary in the education process is carried out in mother tongue lessons and based on scientific principles. In this sense, Turkish teachers have important duties. In this study, it is aimed to examine the experiences of Turkish teachers in the process of developing students' vocabulary in a holistic manner. In line with this purpose, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Accordingly, a study group was formed in the research. The study group consists of thirty-two Turkish teachers who continue their duties in public schools in Kayseri. Snowball sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. The collected data were subjected to content analysis. In the study, it was concluded that teachers consider the development of vocabulary important and try to enrich the process with different practices. However, most of the teachers consider middle school Turkish textbooks inadequate in terms of vocabulary teaching. Teachers see not having the habit of reading books as the biggest difficulty encountered in the development of vocabulary.

*This study is based on the master thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

a. Turkish Teacher, MoNE, Mardin, Türkiye Orcid: 0000-0002-2739-4375

abbasdogukan@outlook.com

b. Prof. Dr., Erciyes University, Education Faculty, Kayseri, Türkiye Orcid: 0000-0001-7652-0342

laleru5@hotmail.com

INTRODUCTION

The effective use of language skills in the communication process depends on the vocabulary accumulation of individuals. It is known that language is the basic tool for people to communicate and interact. People need language to interact socially and to express their thoughts, feelings and opinions. In this respect, it is an essential requirement of Turkish, which is a mother tongue course, to ensure that people master the language and support them to communicate fully and effectively. This purpose is also reflected in the 2019 Turkish Language Teaching Program (TCCP). As a matter of fact, the specific objectives of the 2019 TCC aim for students to improve their language skills, communicate effectively and enrich their vocabulary (MoNE, 2019). In a similar vein, Yalçın (2018) underlines that the primary principle that should be taken into consideration in the education and teaching process of Turkish is to develop people's communication skills and to become competent in using these skills. The way to achieve all these goals is to have a comprehensive vocabulary accumulation. Because people meet their communication needs mostly through words.

Turkish course is a skills education-based course that is based on comprehension and expression skills and adopts the principle of gaining awareness of language (Bahar, 2021a; Çelik, 2020). One of the main objectives of the Turkish course is to provide individuals with the vocabulary that will lead them to develop themselves in academic, social and personal areas (Şimşek & Demirel, 2020; Çarkıt, 2019). The most effective teaching environment in which vocabulary development studies, and thus the most effective teaching environment in which competence in basic language skills is realized, is Turkish lessons (Oğuzkan et al., 2016). In this regard, Turkish lessons have a special place in enriching students' existing vocabulary. Because the most favorable environment for vocabulary development is Turkish lessons. Turkish lessons are conducted through texts and books that are planned, programmed and have special language stimulants. Thus, in Turkish lessons, students' four basic language areas develop and their personal vocabulary is enriched (Gökçe, 2020). Based on what we have mentioned above, to put it briefly, vocabulary development studies in Turkish lessons are of vital importance for education and training.

While the Turkish language is a real treasure in terms of vocabulary, studies show that Turkish citizens do not use qualified vocabulary items in the context of daily communication. One of the reasons for this study is to draw attention to the fact that individuals in Turkey cannot create a reading culture and therefore spend their days with a very limited vocabulary. We can clarify this assertion based on the research conducted by various institutions and organizations on reading culture in Turkey. According to a report prepared by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) based on 2015 data, Turkey ranks second to last in terms of the number of books in households with 179 books. According to the report prepared by the Center for Democracy and Education Strategic Research (DESAM) (2019), the reading rate in Turkey is 0.01%, compared to 21% in EU countries. According to the UNESCO report on reading habits in the world, which is cited in the report, Turkey ranks 86th in terms of book reading rate. The 'Reading Culture Map' of Turkey prepared by the Ministry of Culture and Tourism (2011) presents the most comprehensive and valid data at the national level. According to this 'Reading Culture Map', 32.9% of individuals in Turkey do not read any books and an average of 7.2 books are read per person per year.

There are many studies similar to the ones mentioned above. The results of these studies show that reading culture is not established in our country. As a matter of fact, Bahar (2021b), in his study on reading culture, stated that the reading culture in our country is unfortunately not at the desired level based on many research results. In terms of students, it is inevitable that students with poor vocabulary will face difficulties in various aspects. Because it is obvious that students who do not care about reading will not develop their vocabulary. The negative consequences of poor reading habits and the lack of reading culture are seen in many places. So much so that according to the PISA results in 2018, Turkey ranks last among the participating countries in the field of reading-comprehension skills. In addition to this, as it is known in recent years, in the exams of OSYM and MoNE, the candidates who take the exam in the Turkish section are asked questions that test their high-level thinking skills to understand what they read, interpret what they understand, and make inferences from what they interpret. The key to reaching the correct result in such questions is to understand what you read correctly. Reading comprehension depends on making effective use of the vast and rich vocabulary in the mind.

Poor vocabulary is a problem not only in reading skills but also in writing skills. As a matter of fact, Türkben (2018) compiled the studies on the vocabulary used by students in their written expressions. The researcher found that the vocabulary items used by students in their written expressions were insufficient. Poor vocabulary also negatively affects speaking skills. For example, Kalfa (2019) conducted a study on the productive vocabulary in spoken language of students studying at the first grade level of the university. The researcher stated that the students' vocabulary items in oral expression were insufficient. Yıldız (2016) aimed to determine the vocabulary items in the prepared speech of university students. In this study, as in Kalfa's (2019) study, it was determined that the students did not use any proverbs in the oral expression process. In addition, in both studies, students used dilemmas and aphorisms in very small numbers. Listening skill is the first step of vocabulary formation. In this context, Zhang and Graham (2020) found in their research that vocabulary will develop seriously through effective listening. In this respect, the importance of listening activities for the continuity of vocabulary development is undeniable. Similarly, Gökçe (2020) stated that listening skill, which is the most used skill in daily life and requires an intense mental action, has a direct relationship with vocabulary.

The fact that the vast vocabulary elements of Turkish are not used at all or underutilized by students is a major problem that needs to be addressed in terms of our vocabulary. Yıldız and Deveci (2021) examined students' impromptu speech holistically. The researchers found that students had difficulty in finding words while speaking. According to the researchers, students do not have sufficient vocabulary. In a sense, it can be said that students with limited and weak vocabulary constantly fall into repetition in their written and oral expressions. All of this shows that rich vocabulary is the precursor to using language skills effectively, efficiently and with advanced proficiency.

One of the reasons for the emergence of the study is the realization that there are not enough studies on teachers in studies on the phenomenon of vocabulary. For example, Türkben (2018), who examined graduate theses on vocabulary, stated that based on the findings of his study, vocabulary studies focused on students and textbooks. Moreover, the researcher emphasized that the tendency in vocabulary studies is to identify the elements of vocabulary in written expression. However, there are a few studies on vocabulary in oral expression in the literature (Bayburtlu, 2019; Dağ, 2017; Kalfa, 2019; Obuz, 2012; Yıldız, 2016; Yıldız & Deveci 2021). However, these studies focused

on middle school students and pre-service teachers. In addition to the studies mentioned above, when the literature review is conducted, it is seen that there are postgraduate thesis studies whose content consists of Turkish teachers (Aldığ, 2016; Alver, 2015; Ay, 2019; Başbayrak, 2021; Çoban, 2020; Demir, 2014; Demir, 2017; Deniz, 2017; Doğan, 2018; Doğu, 2010; Erdoğan, 2019; Erkinay, 2010; Eroğlu, 2013; Gülper, 2004; Itmeç, 2008; Kaya, 2019; Kayadibi, 2016; Kayman, 1997; Kılıç, 2002; Kurga, 2021; Özen, 2020; Saylan, 2019; Şahinci, 2011; Şener, 2019; Şimşek, 2019; Tosun, 2014; Tunçbilek, 2011; Uğur, 2014). When these studies are analyzed, it is understood that there are no thesis studies on the phenomenon of vocabulary.

In the best and most beautiful use of language, vocabulary lies at the basis of the development of language skills. Moreover, vocabulary is like a cement that holds these skills together and makes them work together. In other words, the fact that vocabulary, which is of vital importance for language skills, is ignored in these interviews stands out as an important deficiency. In this respect, it is very important to focus on the vocabulary development experiences of Turkish teachers, the main executor of Turkish language teaching, who undertake a great task in the process of vocabulary development, and to review holistically what they do for their and their students' vocabulary development in the process. Based on all these reasons, this study aims to describe the experiences, experiences, knowledge and experience of Turkish teachers in the process of developing students' vocabulary, and to reveal their opinions and practices. In this direction, the following problems were sought to be answered in the study:

- 1) Do Turkish teachers find Turkish textbooks sufficient in terms of vocabulary development?
- 2) What kind of practices do Turkish teachers use to improve their students' vocabulary?
- 3) How do Turkish teachers use dictionaries in their lessons?
- 4) How do Turkish teachers work to make the vocabulary items they have acquired permanent?
- 5) What are the opinions of Turkish teachers about the vocabulary acquisitions in 2019 Turkish Course Curriculum?
- 6) What kind of difficulties do Turkish teachers face in the process of developing students' vocabulary? What are their views on the source of the difficulties they face?

METHOD

The qualitative research method was used in the study as it focused on the views and experiences of Turkish teachers on a specific topic. According to Creswell (2021), qualitative research is a research method aimed at understanding and exploring problems concerning the individual and society. Qualitative researchers want to obtain comprehensive information about the research (Büyüköztürk et al., 2020). In this study, the phenomenological design, one of the qualitative research approaches, was used. The phenomenological design focuses on phenomena that we are aware of but do not have in-depth knowledge about the details (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, Turkish teachers' views and practices regarding the process of developing students' vocabulary were examined in detail. The phenomenon addressed in the study *was* determined as "Turkish teachers' experiences in developing students' vocabulary". Based on the idea that the participants have experiences and experiences about the issues addressed in the study,

a phenomenological design was preferred. Since the aim of the current study is to examine the vocabulary development experiences of the Turkish teachers involved in the study in depth, this design was used. Due to the nature of the research, the results of the study may not be definite or generalizable (Yıldırım & Şimşek, 2018). At this point, the research aimed to obtain in-depth information about the development of students' vocabulary.

Working Group

In the phenomenological design, participants should have knowledge and experience on the phenomenon that is the subject of the research (Creswell, 2021). As a matter of fact, Büyüköztürk et al. (2020) reported that the participants who are data sources in phenomenological research are individuals or groups who have competence and experience about the phenomenon that the research focuses on. For this reason, while forming the study group, attention was paid to teachers who had gained experience in the phenomenon of vocabulary development. In this study, which was designed with a phenomenological design, purposive sampling was used to form the study group. Purposive sampling allows in-depth study of situations that meet certain criteria (Büyüköztürk et al., 2020). Snowball sampling, one of the types of purposive sampling, was preferred in the formation of the study group. In this technique, the researcher first conducts initial interviews with people who have extensive knowledge on the phenomenon (Sönmez & Alacapınar, 2019). Then, in line with the suggestions of these people, people with similar qualifications are found (Karaca, 2021). Thus, the process progresses like a snowball (Ekiz, 2020) as new people join the research. The study group of this research consists of 32 Turkish teachers, 19 male and 13 female, working in public schools in Kayseri and participating voluntarily in the study. Twenty-one of the participants graduated from Turkish Education/Teaching, 10 from Turkish Language and Literature, and 1 from Literature Teaching. In terms of seniority, it was determined that 1 teacher in the study group had 0-5 years of experience, 5 teachers had 6-10 years of experience, 8 teachers had 11-15 years of experience, 10 teachers had 16-20 years of experience, and 8 teachers had 20 years or more of experience. When the educational status of the participants is examined, twenty-five teachers have bachelor's degree, six teachers have master's degree, and one teacher has a doctorate degree.

Data Collection Tool

In this study, interview was used as the data collection method. In phenomenological research, data are usually collected through interviews (Yıldırım & Şimşek, 2018). A semi-structured interview form was prepared to collect information about the participants' processes and experiences of developing students' vocabulary, to reveal their thoughts, and therefore to conduct the interview. Three field experts were consulted during the preparation of the form.

Data Analysis

Content analysis was used in the data analysis of this study. As a result of detailed and in-depth analysis, codes and categories were created. For example, the concept of "vocabulary" was determined as the theme in the question in which the participants were asked how they see Turkish textbooks in terms of developing vocabulary. Then, in line with the responses received from the participants, the words summarizing the participant statements were discussed among the researchers and common concepts (adequate, relatively adequate, inadequate) were determined as codes. Based on these codes, the category (adequacy of texts and activities in the Turkish textbook) was reached. In addition, direct quotations from the participants' opinions were also included in each question. The data collected through audio recording were converted into written form through Speech to Text in Microsoft Word and Microsoft Azure programs. The data collected from the participants were transferred to the Microsoft Word program day by day. However, the researcher frequently compared the voice recordings and written documents to avoid errors in the data obtained. The words and sentences that the programs transferred and translated incorrectly were corrected by the researcher without changing the expressions of the speakers. No intervention

was made to the collected data. Therefore, necessary precautions were taken to present the data to the reader in a healthy way and to carry out the research process meticulously. Participants were coded as P1, P2, P3... within the scope of the study.

Validity and Reliability

Table 1

Validity and Reliability Measures Taken in the Study

	Internal validity	Obtaining expert opinions
		Participant confirmation
		Long-term contact
		Direct quote
		Diversification of analysis
Validity		Explanation of data collection tool and process
		Explanation of the data analysis process
		Explanation of the characteristics of the study group
	External validity	Specifying the method of selection of the working group
		Description of the implementation process of the study
		Explanation of the rationale for the choice of method
		Explanation of validity and reliability measures
Reliability	Internal reliability	Preventing data loss by using a recording device
		Presentation of findings without interpretation
	External reliability	Appropriate discussion of the data in the conclusion
		Checking consistency between data

In this study, which was designed with the phenomenological research method, measures were taken to increase validity and reliability. Because Başkale (2016) stated that qualitative research should be credible, reliable, verifiable and transferable.

Ethics Committee Permission Certificate

This research was ethically approved by Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee with the decision numbered 440 on 30.11.2021.

FINDINGS

This section presents the qualitative findings obtained during the research process.

Findings Related to the First Sub-Problem

Table 2

Teachers' Opinions on the Sufficiency of Turkish Textbooks Distributed by the Ministry of National Education in terms of Developing Vocabulary

Code	Participant	Frequency
Relatively adequate	K1, K8	2
Adequate	K6, K11, K13, K14, K16, K17, K19, K22, K23, K24, K29, K30	12
Inadequate	K2, K3, K4, K5, K7, K9, K10, K12, K15, K18, K20, K21, K25, K26, K27, K28, K31, K32	18

As seen in Table 2, the majority of the Turkish teachers in the study group find the Turkish textbooks distributed by the Ministry of National Education inadequate in terms of developing students' vocabulary. Eighteen participants did not consider the texts and activities in the Turkish textbooks sufficient for vocabulary development. On the other hand, twelve participants consider these books sufficient in terms of vocabulary development. Two participants find these books relatively sufficient.

Findings Related to the Second Sub-Problem

Table 3

Teachers' Practices to Improve Students' Vocabulary

Code	Participant	Frequency
Color Paired Words	K1, K29	2
Playing Associative Games	K2	1
Word Derivation	K3, K23	2
Creating Dictionary/Word Book	a K4, K6, K7, K9, K14, K19, K25, K26, K28, K30, K32	11
Brainstorming Activities	K18	1
Drama Studies	K5, K15, K20, K27	4
Memorization	K13, K22	2
Speaking-Writing Exercises	K10, K15, K21	3
Reading Activities	K24, K31	2
Working with Poems	K20	1
Project Creation	K16	1

According to Table 3, the participants use different ways and practices to improve their students' vocabulary. The most common of these is to create a dictionary/word book. The second most common way used by the Turkish teachers in the study group is 'charades/role-playing/drama/theater' activities. Four teachers apply activities such as 'charades/drama/theater', in which cognitive, affective and psychomotor skills are used together, in their lessons. Four of the participants stated that they did not design any different practices or activities to improve their

students' vocabulary. Sample opinions on the theme are given below:

"I did a project in TUBITAK. Most of my students were from the "Taolusun" region. They compiled local words belonging to the Tavlusun region. They compiled about one hundred, one hundred and fifty words with local pronunciation and created a story with these compiled words." (P, 16)

"You do this by reading a lot, but by reading different types of texts, by reading from multifaceted sources, thus strengthening your pre-readings, which is what we do." (P, 24)

"The word 'improving students' vocabulary' sounds a bit funny. We are trying to improve the students' number of net scores." (P, 13)

Findings Related to the Third Sub-Problem

Table 4

Findings Related to Participants' Use of Dictionaries in Their Lessons

Code	Participant	Frequency
<i>During lectures and reading hours</i>		
Via smart board	K7, K8, K11, K12, K15, K17, K19, K20, K26, K29, K32	11
Through printed dictionaries	K1, K2, K4, K6, K8, K8, K10, K11, K13, K14, K16, K18, K20, K22, K24, K25, K28 K30, K31	18

As seen in Table 4, most of the participants reported that they conducted their dictionary studies through printed dictionaries. On the other hand, eleven participants stated that they utilized the smart board in their dictionary studies and that they effectively used the Turkish Language Association Dictionaries (<https://sozluk.gov.tr/>) online. The number of participants who did not use dictionaries was three (P3, P9, P23). Two participants reported that they used both the smart board and printed dictionaries (P8 and P20). Of the remaining two participants, P5 did not give any answer to this question. P21, on the other hand, stated that he did not allocate a separate time for the use of dictionaries in his lessons because *he "could not keep up with the curriculum"*. P14 reported that he had his students compete in a *"dictionary contest"*. The participant expressed how the dictionary contest made students love dictionaries as follows:

"For example, two months ago, I had students who had never picked up a dictionary. The students who did not know the alphabet order of 'a, b, c' in the dictionary, after two months, with the work I have done for two months, these students find which letter comes after which letter, and how the second letter of these letters comes in an order, they find them all. For example, students who found the word I said in a minute can now find and answer it in a few seconds. This improved vocabulary and dictionary reading. They say, "Teacher, you have asked this before, if you ask them the same word. So it caught their attention. And they always try to play it themselves when they are free."

P24, who wanted a dictionary to be prepared separately for each grade level, stated his ideas on this issue as follows: *"Separate words should be made by lowering the levels of students in 5, 6, 7 and 8 so that this work you do should serve the purpose of the dictionary study. Unless it serves its purpose, nothing means anything anyway."* In addition, according to the participant who stated that *"they use dictionaries and get help from dictionaries"*, dictionary studies conducted in schools are inefficient, ineffective and not permanent. He explained why he has such an opinion and how dictionary studies can be successful as follows:

"Now experience is the best teacher. In 16 years, this is the point I have encountered: I make the children write words from the dictionary, I make them write words from texts whose meaning you don't know and do such activities. None of these are permanent."

P29, who thinks that students "carry too many books in their bags and that it is a burden for them to bring a dictionary", stated that they generally use the E-Dictionary of the Turkish Language Institution. According to the participant, "Using the E-dictionary on the Turkish Language Association's own website makes their work easier."

Findings Related to the Fourth Sub-Problem

Table 5

The Activities of Teachers to Permanentize the Elements of Vocabulary They Have Taught

Code	Participant	Frequency
Internalization/Awareness-raising	K1, K2, K3, K24	4
Embodiment	K3, K14	2
Joking with a student	K4, K20	2
Use in a sentence	K10, K11, K16, K17, K17, K18, K19, K19, K22, K25, K26, K29	10
Do not repeat	K5, K16, K17	3
Using visual stimuli	K6, K27	2
Text writing	K7, K10, K12, K27, K29, K31, K32	7
Working with Proverb/Idiom cards	K8, K27	2
Animation	K9, K10, K13, K14, K15, K27, K29	7
Speaking exercises	K10, K15, K21, K31	4
Use in daily life	K2, K4, K30	3

When Table 5 is examined, it is understood that most of the participants use that vocabulary item in sentences in order to make any vocabulary item they teach permanent. At the same time, animation and text writing are seen as the most common ways used by the participants. P4 emphasized that a vocabulary item should be used "continuously" to ensure permanence. He explained the application he made in the lesson in order to attract students' attention and to make the idioms he taught permanent as follows:

"Sometimes I joke in class. How, teacher? The idiom I teach, for example, there is an idiom with the letter 'b': To chew the cud and lie down like a camel. For example, a student does nothing in class. I say, "What are you doing, you're lying there chewing your cud like a camel?" It stays in the child's mind. I choose especially the funny ones. When they are funny, they attract their attention."

P5 emphasized the importance of repetition in embedding the learned vocabulary item in long-term memory: "Et-tekrârü ahsen velev kâne hundred and eighty." (Repetition is the best, even if it is 180 times!) Repetition is good. You make them repeat. They learn through repetition." P14 emphasized the importance of "concretization" in making vocabulary items permanent. In this context, he said that drawing pictures and caricature studies help concretization to a great extent. Moreover, the participant added that they played charades on that subject in order to make the acquired vocabulary item permanent. P28 stated that she benefited from the possibilities of the interactive board. For example, she stated that they benefit from visuals in learning idioms and proverbs. Emphasizing the importance of visuals and videos, the participant said the following on this subject: "A live short animation or a slide you prepare yourself makes it permanent. The child does not forget

it, they can remember it more easily in the future as there was a story like this." P29 stated that if there is a song in proverbs, if there is a proverb in the song, they benefit from those songs, and if there are idioms, they benefit from those songs and poems, for example, literary works. In short, the participant supports this process in many ways.

Findings Related to the Fifth Sub-Problem

Table 6

Teachers' Opinions on Vocabulary Acquisitions in 2019 TCC

Code	Participant	Frequency
Adequate	K2, K4, K7, K12, K15, K16, K22, K28, K30, K32	9
Inadequate	K10, K13, K18, K20, K21, K24, K27, K31	8
Superficial	K25, K29	2
Repeating each other	K8, K14	2

As seen in Table 6, almost half of the participants who responded to this question consider the vocabulary acquisitions in TCC (2019) as sufficient. On the other hand, eight participants stated that the vocabulary acquisitions in the program are insufficient and incomplete. Two participants stated that the gains are superficial in the program, while two participants said that the gains repeat each other. According to P18, there are "deficiencies" in the program. The participant stated that there was no integrity in the objectives. Emphasizing that the objectives in the program are "really incomplete", P20 said, "A situation is created for a while as if everything consists of grammar, which is not the case. It is as if a situation is created that if the teacher is interested in speaking and writing, the lesson is not going on!" and reminded that the main purpose of Turkish lessons is to develop the four basic language areas in a holistic manner. Unlike the other participants, P21, who thinks that grammar acquisitions are missing in TCC, expressed his views as follows: "I mean, grammar practices are missing. Practices related to grammar are very lacking, but I guess this is probably related to the fact that there are fewer questions about grammar in the exam-oriented studies." Emphasizing that the curriculum is constantly changed every "five or six years", P24 said that "unfortunately, unfortunately, the fact that these curricula are made independently from the teachers who are in the kitchen of the work creates serious problems" and added, "Because the people [teachers] who are in the kitchen of the work express the deficiencies here. They take minutes of the class meeting from us, the branch takes them, but how much they are taken into account is not taken into account." Looking at the table above, this question, which we asked in order to evaluate the Turkish Teaching Program objectively, is one of the questions that teachers generally avoid answering. Because eleven out of thirty-two participants could not give any answer to this question.

Findings Related to the Sixth Sub-Problem

Table 7

Findings Regarding the Difficulties Faced by Teachers in the Process of Developing Students' Vocabulary and the Source of These Difficulties

Code	Participant	Frequency
Student;		
Use of mother tongue	K1, K6	2
Use of local language	K1	1
Lack of interest/interest	K2, K3, K8, K9, K26	5
Perception difficulties	K4, K16, K18, K20	4

Inadequate	K15, K25, K26, K27, K30	4
Not reading books	K11, K12, K13, K16, K17, K19, K23, K24, K26, K31, K32	11
Exam-oriented work	K31	1
Figurative expressions	K5, K15	2
Status of parents	K7, K10, K15, K17, K19, K21, K22, K24	8
Social media	K2, K6, K14, K21, K28, K29	6
Poor quality of texts	K25	1

Table 9 shows that the biggest difficulty encountered by the Turkish teachers in the study group while developing their students' vocabulary is that children are far away from books. The fact that students do not have the habit of reading stands out as a major problem in the formation and development of vocabulary. Another difficulty encountered in this process is that parents are indifferent and avoid communicating with their children. According to P2, every evil starts with "interest". If children have a desire to learn, you can teach something. Otherwise, it is not possible to be successful. In addition, he explained how social media affects students negatively with the following words: "When they hear a good quote, they say, 'Oh, wow, that's a good quote to post on Instagram', they say it's a very good quote. They live their lives on it." The biggest challenge P4 faced was that her students' perceptions were closed. The participant, who complained that students perceive it difficult, commented on this situation as follows: "Perception, I swear I don't remember having such a perception problem. I mean, every year it gets worse and I have the opportunity to observe it. This is my seventeenth year. I compare it with the students at that time, the number of this is increasing. They don't understand, they don't understand what you say, at first." P25 stated that students have deficiencies in basic literacy. She explained her evaluations on this issue as follows:

"It also comes from primary school, it's a bit. They don't have the ability to read fluently. They inevitably misread words. When they misread the words, of course they determine the meanings incorrectly. This interrupts the process. They need to acquire fluent reading skills. Since they do not have fluent reading skills, I have a lot of difficulty in developing students' vocabulary."

DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

An individual with a well-developed vocabulary reaches the pleasure and consciousness of Turkish, which is kneaded with the depth of logic and thought, has the power to produce and derive, and comprehends its logic. As the accumulation of vocabulary in an individual's mind increases, his/her world of concepts expands, his/her horizon opens up, his/her thoughts deepen, and his/her understanding and expression skills improve. On the other hand, it is inevitable that individuals with insufficient vocabulary have difficulty in communicating and their narratives become more complex. In fact, an individual with a poor vocabulary cannot use his/her mother tongue skillfully. This individual cannot communicate in a healthy way, his/her forms of expression are exhausted, and the act of speaking and writing is closed to a sterile process. Therefore, the scarcity of vocabulary negatively affects communication skills. In short, enriching vocabulary is a very important issue that should be emphasized and worked on meticulously. This study focuses on the process of Turkish teachers in developing their own and their students' vocabulary.

In the light of the data we obtained in the study, we can summarize the results as follows: Turkish teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in Kayseri province find the texts and activities in the Turkish textbooks distributed by the Ministry insufficient. Similarly, researchers such as Okur and Dağtaş (2014), Yıldırım (2006), Sarıca (2014),

Şimşek and Demirel (2020) concluded in their studies that Turkish textbooks do not offer a variety of methods and techniques in teaching vocabulary and that vocabulary studies are insufficient. Türkben (2018) holistically examined the studies examining the adequacy of textbooks in terms of vocabulary development. In general, it was concluded that textbooks are insufficient in vocabulary development. Similar results were found in our study. However, when we look at the opinions of the participants who found the textbooks successful in terms of developing personal vocabulary, it is understood that the studies, activities and texts that should already be in the books are liked. These participants refrained from criticizing the books and emphasized that teachers should take responsibility. However, it is obvious that vocabulary will not be developed with unqualified texts in the books; with poor quality, inefficient and stereotyped activities; and with words that students will not use in their daily lives. In short, vocabulary development activities in Turkish textbooks are not at a sufficient level and are not systematic. In this sense, the textbooks should be enriched in terms of vocabulary and the number of activities and techniques should be increased.

Turkish teachers in the study group asked students to create a vocabulary notebook for the development of their students' vocabulary. 'Silent Cinema/Drama/Theater' activities are also practiced by the participants. These activities help students to use their mother tongue effectively and to express their feelings and thoughts creatively in oral and written form. As it is known, if a vocabulary item that is desired to be acquired by students is engraved in their minds with different methods, various tools and activities that serve the purpose, learning of that item becomes easier and forgetting it becomes difficult. At this point, it is very important for teachers to design and implement vocabulary-enhancing activities.

Regarding the category of the ways of conducting dictionary use studies, we can say the following: Interactive boards can be used in vocabulary development activities in Turkish lessons. For example, a photograph of a vocabulary item to be taught can be shown, a video can be watched or stories of idioms and proverbs can be read. Thus, by using multiple stimuli, the vocabulary item to be taught is placed in students' long-term memory. In addition, the Turkish Language Institution's website <https://sozluk.gov.tr/> provides the word, proverb and idiom of the day. Again, the words in the "frequently confused words" section can be transferred to the students and the differences between the words can be shown to the students. It is very important to practice using dictionaries through printed dictionaries. So much so that touching the pages of books and feeling the texture of the book is the first step in gaining the habit of reading dictionaries. While searching for the meaning of a word in a book, other words catch the eye. Latent learning occurs. Therefore, multiple words are recorded in the mind consciously or unconsciously.

It was seen that most of the Turkish teachers in the study group used a vocabulary item in a sentence in order to make a vocabulary item they taught permanent. At the same time, writing texts and drama are among the most frequently used ways by the participants. As a newly learned vocabulary item is used, permanence will be ensured. At this point, Güneş (2017) states that students' using the words they have learned in place and in accordance with their meaning is one of the effective ways in vocabulary studies. As mentioned above, drama activities are of great importance in Turkish language teaching. These activities enable the memorization of words, help to teach the correct pronunciation of words (with emphasis and intonation), and support the placement of words in long-term memory. In addition to these, repetition activities are very valuable in vocabulary teaching. The use of a learned word at regular intervals is very effective in ensuring permanence. At this point, repetition activities are very important in easily remembering the learned vocabulary item and transferring it to long-term memory.

The opinions about the vocabulary acquisitions in TCC can be interpreted as follows based on the collected data: The majority of the Turkish teachers in the study group either did not answer this question or the answers they gave were not evaluated because they were not compatible with the content of the question. The answers of the participants who did answer the question were rote and cursory. The results obtained show that the participants did not thoroughly examine the vocabulary acquisitions in the program, which is the guide of the Turkish language teaching process. Almost half of the participants whose responses we evaluated consider the vocabulary gains in the TCC (2019) to be sufficient. On the other hand, eight participants stated that the vocabulary objectives in the program are insufficient and incomplete. Two participants stated that the gains are superficial in the program, while two participants stated that the gains repeat each other.

When the statements of the nine participants who found the program sufficient for vocabulary development are examined, it is understood that the answers are repetitive and stereotypical. These participants pointed out that teachers should take responsibility in the Turkish teaching process rather than the program. On the other hand, we can summarize the reasons why the Turkish teachers in the study group, who see the vocabulary acquisitions in TCC as incomplete, inadequate and emphasize that the acquisitions are superficial and repetitive, do not find the vocabulary acquisitions successful as follows: According to the participants, there is no integrity among the acquisitions in TCC. These achievements constantly repeat each other. In addition, the fact that grammar topics are predominant in the objectives hampers the development of the four basic language skills. The objectives remain as they are written in the program and there are problems in terms of implementation. In addition, these objectives are not of a quality to develop students' higher-order thinking skills. In the program, there are no lists of vocabulary words that students at each grade level must learn.

The results that can be revealed regarding the category of problems encountered in vocabulary development are as follows: The biggest difficulty encountered by Turkish teachers in the study group while developing their students' vocabulary is the problem of not reading books. As it is known, reading habits cannot be acquired unless books are read. Therefore, the vocabulary of someone who does not acquire the habit of reading does not naturally develop and enrich. The lack of vocabulary also leads to reading disorders (Çarkıt & Sur, 2023). In Kılıç and Göçer's (2021) study, it was revealed that one of the main difficulties encountered by Turkish teachers in developing vocabulary is that students do not have the habit of reading books. The fact that families and parents are unconscious and indifferent, moreover, not communicating with their children and not chatting with them causes great harm to the development of vocabulary. In addition, the widespread use of social media, especially in recent times, has led to profound negative changes in children's use of the mother tongue. One of the studies conducted in this regard has revealed that the virtual world greatly reduces students' academic achievement (Borak & Beki, 2021). Apart from these, many other reasons hinder the process of vocabulary development. During the interview process with teachers, we can summarize the main factors for the ineffective and inefficient studies aimed at developing students' vocabulary as follows: Students' misadaptation to the digital age, communication breakdowns with refugee students, indifferent parental attitudes, decreased interest and desire to learn, perception and adaptation problems observed in students after the pandemic, students' weak basic literacy skills and exam-oriented studies negatively affect vocabulary studies.

As seen above, the teachers in the study group resort to many ways to improve their vocabulary. A teacher, especially a Turkish teacher, should have a rich vocabulary. Because the society takes Turkish and literature teachers as an example in establishing effective communication. The enrichment of vocabulary depends in a way on the development of reading culture. In this context, cooperation between the Ministry of National Education and other institutions should continue in order to create a reading culture in our country. In order to solve the problems Turkish is facing, first of all, Turkish awareness should be spread in the society. Love of language should be engraved in the hearts and minds of individuals. Educational institutions, radio and television organizations, and press organs should take an active responsibility in developing Turkish awareness in society and spreading correct and beautiful Turkish. Family members should stay away from smart devices and social media as much as possible and strengthen family relationships by spending quality time with their children. Based on dozens of studies in the field of Turkish education and teaching, we can say that the content of the textbooks distributed by the Ministry of National Education should be enriched. These books should include quality texts in which our vocabulary is used in the most beautiful and correct way. In addition, the works of special, distinguished and powerful writers of Turkish literature should be included among the texts to be included in the books. In Turkish lessons, basic language skills activities and vocabulary studies should be intertwined as a whole and students' active and passive vocabulary should be developed. Mobile applications should be developed to support students' vocabulary. Dictionaries, which make our word world visible, should be used effectively in and out of the classroom. Teachers should carry out vocabulary studies patiently and meticulously during the education process. Teachers should take responsibility and design activities and applications. They should create a multi-stimulus learning environment.

Contribution Rate of Authors

Contribution rate of authors: 1st author 60%, 2nd author 40

Conflict of Interest

I declare that there is no financial conflict of interest with any institution, organization or person in this research and that there is no conflict of interest among the authors.

REFERENCES

- Aldıg, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre 6-8. sınıflar Türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı* [Master Thesis], Cumhuriyet University, Sivas.
- Alver, M. (2015). *Cumhuriyet'ten günümüze eğitim ve dil politikalarının Türkçe eğitimine yansımaları* [Doctoral Thesis], İnönü University, Malatya.
- Ay, V. (2019). *MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Nevşehir örneği)* [Master Thesis], Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir.
- Bahar, M. A. (2021a). Metindilbilim ve Türkçe öğretimi. F. Temizyürek ve T. Türkben içinde, *Türkçe öğretimine genel bir bakış* (ss. 435-472). Pegem Akademi.
- Bahar, M. A. (2021b). Okuma kültürü ve çağcıl okur görünümleri: Kavramsal bir çözümleme. İ. S. Aydın ve Ö. Yaşlı içinde, *PISA ve okuma kültürü* (ss. 347-370). Nobel.
- Başbayrak, M. (2021). *2019-2020 öğretim yılında okutulan 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* [Master Thesis] Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül University Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 44-66. <https://doi.org/10.16916/aded.613179>
- Borak, N. ve Beki, A. (2021). Sosyal medya bağımlılığının lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 2(1), 61-76.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E. Akgün., Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (28.baskı)*. Pegem Akademi.
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 22-34
- Çarkıt, C. ve Sur, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin okuma bozukluklarına yönelik görüş ve uygulamaları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(2), 430-442
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (6. Baskı)*. (Çev. Demir, S. B. ve Bütün, M). Siyasal Kitabevi.
- Çelik, M. E. (2020). Öğretmen yeterlilikleri. A. Akçay ve M. N. Kardeş içinde, *Türkçe dersi öğretim programları* (ss. 213-232). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786058008915.11>
- Çoban, E. (2020). *2017 Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Master Thesis] Necmettin Erbakan University, Konya.
- Dağ, M. (2017). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde kullandıkları söz varlığının araştırılması* [Master Thesis] Bülent Ecevit University, Zonguldak.
- Demir, R. (2017). Ortaokul Türkçe eğitiminde çoklu zekâ kuramı [Master Thesis], Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Demir, S. (2014). *Ortaokul (6, 7, 8) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapısı ile bunlara ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin özyeterlik algıları* [Doktora tezi], Fırat University, Elâzığ.
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* [Master Thesis], Adıyaman University, Adıyaman.
- DESAM (2019, 29 Mart). *DESAM tarafından hazırlanan Ar-Ge raporuna göre kitap okumaya senede ancak altı saat ayırabiliyor*. <https://www.ogretmensitemiz.com/egitim/desam-tarafindan->

- hazirlanan-ar-ge-raporuna-gore-kitap-okumaya-senede-h6899.html adresinden erişilmiştir.
- Doğan, F. D. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin metinsellik ölçütleri bağlamında çözümlenmesi ve bu şiirlerin metinselliğine ilişkin öğretmen görüşleri* [Master Thesis] Fırat University, Elâzığ.
- Doğu, Y. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray örneği)* [Master Thesis], Selçuk University, Konya.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Erdoğan, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Master Thesis], Kırşehir Ahi Evran University, Kırşehir.
- Erkinay, H. K. (2010). *Türkçe dersi öğretim araçlarında yazım kurallarının öğretimi ve konuyla ilgili öğretmenlerin görüşü* [Master Thesis], Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. sınıf türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* [Master Thesis], Başkent University, Ankara.
- Gökçe, B. (2020). Dinleme- söz varlığı ilişkisi. M. N. Kardaş içinde, *Dinleme eğitimi* (s. 91-123). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228176.05>
- Gülper, M. (2004). *İlköğretim okullarının ikinci kademesindeki Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarının niteliklerine ilişkin görüşleri* [Master Thesis], Marmara University, İstanbul.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Master Thesis], Çukurova University, Adana.
- Kalfa, M. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik söz varlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 158-178. <https://doi.org/10.16916/aded.485770>
- Karaca, S. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Gazi Kitabevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Anı.
- Kaya, Ö. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması (Sakarya örneği)* [Master Thesis], Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Kayadibi, N. (2016). *Makedonya`da ilköğretim okullarında Türkçe eğitimi (7. sınıf örneği)* [Doctoral Thesis], Gazi University, Gazi.
- Kayman, F. (1997). *Otaokullarda Türkçe öğretiminde en çok kullanılan öğretim metotları ve bu metotların uygulanmasında karşılaşılan problemler (Ankara ilinde bir inceleme)* [Master Thesis], Gazi University, Ankara.
- Kılıç, B. S. ve Göçer, A. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında kelime öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 1-20.
- Kılıç, Y. (2002). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programındaki amaçların gerçekleştirme düzeyi* (Tez No. 110142) [Doctoral Thesis], Atatürk University, Erzurum.
- Kurga, H. (2021). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Master Thesis], Cumhuriyet University, Sivas.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Obuz, F. G. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Ulubey örneği)* [Master Thesis], Uşak University, Uşak.
- Okur, A. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84. <https://doi.org/10.16916/aded.00066>
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* [Master Thesis], Atatürk University, Erzurum.
- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776137>
- Sarıca, A. (2014). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-tekni ve Türkçe öğretim programındaki kazanımlar açısından incelenmesi* [Master Thesis], Gazi University, Ankara.
- Saylan, M. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi* [Master Thesis], Kırşehir Ahi Evran University, Kırşehir.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Şahinci, C. (2011). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* [Master Thesis], Niğde University, Niğde.
- Şener, F. (2019). *Teknopedagojik eğitim kapsamında Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma durumları* [Master Thesis], Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Şimşek, H. (2019). *Yenilenen 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleştirilebilirliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri (Kocaeli ili örneği)* [Master Thesis], Sakarya University, Sakarya.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane University Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Ek), 317-330.
- Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* [Master Thesis], Dumlupınar University, Kütahya.
- Tunçbilek, G. (2011). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki hak ve özgürlükler temasının demokrasi eğitimi açısından incelenmesi* [Master Thesis], Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 993-1032.
- Uğur, F. (2014). *Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili örneği)* [Master Thesis], Afyonkarahisar University, Afyonkarahisar.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ.
- Yalınkılıç, K. (2020). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. H. Ülper içinde, *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* (ss. 3-22). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. F. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kelime öğretim teknikleri üzerine bir inceleme* [Master Thesis], Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, D. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlıkları. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 411- 424.
- Yıldız, D. ve Deveci, A. G. (2021). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarının bütüncül olarak değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 89-108.

Zhang, P. ve Graham, S. (2020). Learning vocabulary through listening: The role of vocabulary knowledge and listening proficiency. *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*, 70(4), 1017-1053.

Türkçe Öğretmenlerinin Söz Varlığını Geliştirme Deneyimleri: Kayseri Örneği*

Abbas Doğukan ÇELİK^a, Kudret ALTUN^b

ÖZET

Sağlıklı ve etkili iletişim kurmak, kişilerin sahip oldukları söz varlığı ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim sürecinde bireylerin söz varlıklarının geliştirilmesinin ana dili derslerinde ve bilimsel esaslara dayalı bir şekilde yürütülmesi önem arz etmektedir. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin söz varlıklarını geliştirme sürecindeki deneyimlerini bütüncül olarak incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Buna göre çalışmada bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu Kayseri'de devlet okullarında görevlerini sürdüren otuz iki Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada öğretmenlerin söz varlığının gelişimini önemli gördükleri ve gerçekleştirdikleri farklı uygulamalar ile süreci zenginleştirmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük bir bölümü ortaokul Türkçe ders kitaplarını sözcük öğretimi açısından yetersiz görmektedir. Öğretmenler söz varlığının gelişiminde karşılaşılan en büyük güçlük olarak kitap okuma alışkanlığının kazanılmamış olmasını görmektedir.

Anahtar Kelimeler:

Söz varlığı,
Sözcük öğretimi, Türkçe
öğretmenleri, İletişim

Yükleme: 09/01/2024

Kabul: 21/03/2024

Yayınlanma: 31/03/2024

Araştırma Makalesi

DOI: 10.5281/zenodo.10876118

*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır.

a. Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Mardin, Türkiye Orcid: 0000-0002-2739-4375 abbasdogukan@outlook.com

b. Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye Orcid: 0000-0001-7652-0342 laleru5@hotmail.com

GİRİŞ

İletişim sürecinde dil becerilerinin etkin kullanımı, kişilerin söz varlığı birikimine bağlıdır. Bilinmektedir ki dil, kişilerin iletişim kurabilmelerinin ve etkileşimde bulunabilmelerinin temel aracıdır. Kişiler; toplumsal etkileşimde bulunmak, düşüncelerini, duygularını, görüşlerini anlatmak için dile gereksinim duyarlar. Bu bakımdan kişilerin; dile hâkim olmalarını sağlamak, tam ve etkili iletişim kurmalarını desteklemek, bir ana dil dersi olan Türkçenin esas gereğidir. Bu amaç, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP)'ye de yansımıştır. Nitekim 2019 TDÖP'nin özel amaçlarında öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları ve söz varlıklarını zenginleştirmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2019). Benzer doğrultuda Yalçın (2018) Türkçenin eğitim ve öğretim sürecinde göz önüne alınması gereken birincil ilkenin, kişilerin iletişim becerilerini geliştirmek ve bu becerileri kullanmada yetkinleşmek olduğunun altını çizmiştir. Tüm bu amaçlara ulaşmanın yolu ise kapsamlı söz varlığı birikimine sahip olmaktan geçmektedir. Çünkü insanlar iletişim gereksinimlerini büyük çoğunlukla sözcükler aracılığıyla karşılar.

Türkçe dersi; anlama ve anlatma becerileri üzerine kurulmuş, dile ait bilinç kazandırmayı ilke edinen beceri eğitimi temelli bir derstir (Bahar, 2021a; Çelik, 2020). Türkçe dersinin temel amaçlarından biri; bireylerin akademik, sosyal ve kişisel alanlarda kendilerini geliştirmesine öncülük edecek söz varlığını onlara kazandırmaktır (Şimşek ve Demirel, 2020; Çarkıt, 2019). Söz varlığı geliştirme çalışmalarının, dolayısıyla temel dil becerilerinde yetkinleşmenin en etkili gerçekleştirildiği öğretim ortamı, Türkçe dersleridir (Oğuzkan vd., 2016). Bu hususta öğrencilerin mevcut söz dağarcıklarının zenginleşmesinde Türkçe dersinin ayrı bir yeri vardır. Çünkü söz varlığı gelişimi için en elverişli ortam, Türkçe dersleridir. Türkçe dersleri; planlı, programlı ve özel dil uyarıcıları olan metinler, kitaplar aracılığıyla yürütülür. Böylelikle Türkçe derslerinde öğrencilerin dört temel dil alanı gelişir ve kişisel söz varlıkları zenginleşir (Gökçe, 2020). Yukarıda andıklarımızdan yola çıkarak kısaca ifade etmek gerekirse Türkçe derslerinde söz varlığı geliştirme çalışmaları, eğitim öğretim için hayati önem taşımaktadır.

Türk dili söz varlığı açısından gerçek bir hazine iken yapılan araştırmalar Türk vatandaşlarının gündelik iletişim bağlamında nitelikli söz varlığı öğelerini kullanmadıklarını göstermektedir. Çalışmanın ortaya çıkma gereksinimlerinden biri Türkiye'de bireylerin okuma kültürü oluşturmaması dolayısıyla oldukça kısıtlı söz varlığıyla günlerini geçirmelerine dikkat çekmektedir. Bu savımızı, çeşitli kurum ve kuruluşların Türkiye'de okuma kültürü ile ilgili yaptıkları araştırmalara dayanarak açıklığa kavuşturabiliriz. Ekonomik İş Birliği Örgütü (OECD) tarafından hazırlanan 2015 yılı verilerinin esas alındığı rapora göre evlerde bulunan kitap sayıları incelendiğinde Türkiye'nin 179 kitapla sondan ikinci sırayı aldığı görülmüştür. Demokrasi ve Eğitim Stratejik Araştırmalar Merkezi (DESAM) (2019) tarafından hazırlanan rapora göre AB ülkelerinde %21 olan okuma oranı, Türkiye'de %0,01 olarak görülmektedir. Raporda atıfta bulunulan UNESCO dünyadaki okuma alışkanlıkları raporuna göre Türkiye, kitap okuma oranında 86. sıradadır. Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011) tarafından hazırlanan Türkiye 'Okuma Kültürü Haritası' ulusal düzeyde en kapsamlı ve geçerli verileri ortaya koymaktadır. İlgili 'Okuma Haritası'na göre Türkiye'de bireylerin %32,9'u hiç kitap okumamakta ve Türkiye'de kişi başına yılda ortalama 7,2 kitap okunmaktadır.

Yukarıda belirttiğimiz çalışmalara benzer birçok araştırma yapılmaktadır. Araştırmalardan çıkan sonuçlar, ülkemizde okuma kültürünün yerleşmediğini göstermektedir. Nitekim Bahar (2021b), okuma kültürü üzerine yapmış olduğu çalışmasında, birçok araştırma sonucundan yola

çıkarak ülkemizde okuma kültürünün ne yazık ki istenilen düzeyde olmadığını belirtmiştir. Öğrenciler özelinde ele alırsak söz dağarcığı zayıf öğrencilerin çeşitli yönlerden zorluklarla karşılaşmaları kaçınılmazdır. Çünkü okumayı önemsemeyen öğrencilerin söz varlıklarının gelişmeyeceği bellidir. Okuma alışkanlığının zayıf olmasının ve okuma kültürümüzün yerleşmemesinin yarattığı olumsuz sonuçlar, birçok yerde karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki 2018'deki PISA sonuçlarına göre katılımcı ülkeler arasında okuma-anlama becerileri alanında Türkiye son sıralarda yer almaktadır. Buna ek olarak son yıllarda bilindiği üzere ÖSYM ve MEB'in sınavlarında Türkçe bölümünde sınava giren adaylara; okuduklarına anlamaya, anladıklarını yorumlamaya, yorumladıklarından çıkarımlar yapmaya yönelik üst düzey düşünme becerilerini yoklayan sorular sorulmaktadır. Bu tarz sorularda doğru sonuca ulaşmanın anahtarı, okuduğunu doğru bir biçimde anlamadan geçmektedir. Okuduğunu anlamak, zihindeki geniş ve zengin söz birikiminden etkin bir şekilde yararlanmaya bağlıdır.

Söz varlığının zayıf olması, yalnızca okuma becerisinde değil aynı zamanda yazma becerisinin sergilenmesinde de bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Türkben (2018), öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlıkları üzerine yapılan çalışmaları derlemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığı öğelerinin yetersiz olduğunu saptamıştır. Söz varlığının zayıf olması, konuşma becerisini de olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Örneğin Kalfa (2019), çalışmasında üniversite 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin konuşma dilindeki üretici söz varlıklarına yönelik çalışma yapmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin sözlü anlatımdaki söz varlığı öğelerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yıldız (2016), üniversite öğrencilerinin hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlığı öğelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Kalfa'nın (2019) çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da öğrencilerin sözlü anlatım sürecinde hiç atasözü kullanmadıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrenciler, her iki çalışmada ikileme ve özdeyişleri çok az sayıda kullanmışlardır. Dinleme becerisi, söz varlığı oluşumunun ilk adımudur. Bu bağlamda Zhang ve Graham (2020), araştırmalarında, etkili dinleme yoluyla söz varlığının ciddi orada gelişeceğini araştırmalarında tespit etmişlerdir. Bu bakımdan söz varlığı gelişiminin devamlılığı için dinleme çalışmalarının önemi yadsınamazdır. Benzer şekilde Gökçe (2020), günlük yaşamda en çok kullanılan ve yoğun bir zihinsel eylem gerektiren dinleme becerisinin söz varlığıyla doğrudan ilişkisi olduğunu dile getirmiştir.

Türkçeninengin söz varlığı öğelerinin öğrenciler tarafından hiç kullanılmaması veya az kullanılması söz varlığımız açısından ele alınması gereken büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Yıldız ve Devci (2021), öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarını bütünsel olarak incelemişlerdir. Araştırmacılar, öğrencilerin konuşurken sözcük bulmakta zorluk çektiklerini tespit etmişlerdir. Araştırmacılara göre öğrenciler, yeterli söz varlığına sahip değillerdir. Bir anlamda söz birikimleri kısıtlı ve zayıf öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarında sürekli tekrara düştükleri söylenebilir. Tüm bu anlattıklarımız; söz varlığı zenginliğinin dil becerilerini etkili, verimli ve ileri bir yeterlikte kullanmanın öncüsü olduğu gerçeğini göstermektedir.

Çalışmanın ortaya çıkma gereksinimlerinden biri de söz varlığı olgusuna yönelik çalışmalarda öğretmenleri ele alan çalışmaların yeterince yapılmadığının anlaşılmasıdır. Örneğin söz varlığını konu alan lisansüstü tezleri inceleyen Türkben (2018), çalışmasında ulaştığı bulgulardan hareketle söz varlığı çalışmalarının öğrenciler ve ders kitapları üzerinde yoğunlaştığını dile getirmiştir. Dahası araştırmacı, söz varlığı çalışmalarındaki eğilimin yazılı anlatımdaki söz varlığı öğelerinin tespitine yönelik olduğunu altını çizmiştir. Bununla birlikte alan yazında az da olsa sözlü anlatımdaki söz varlığı üzerine çalışmalar yer almaktadır (Bayburtlu,

2019; Dağ, 2017; Kalfa, 2019; Obuz, 2012; Yıldız, 2016; Yıldız ve Deveci 2021). Ancak bu çalışmalarda ortaokul öğrencilerine ve öğretmen adaylarına yoğunlaşmıştır. Yukarıda andığımız araştırmalara ek olarak alan yazın taraması yapıldığında içeriğini Türkçe öğretmenlerinin oluşturduğu lisansüstü tez çalışmalarının yer aldığı görülmektedir (Aldıç, 2016; Alver, 2015; Ay, 2019; Başbayrak, 2021; Çoban, 2020; Demir, 2014; Demir, 2017; Deniz, 2017; Doğan, 2018; Doğu, 2010; Erdoğan, 2019; Erkinay, 2010; Eroğlu, 2013; Gülper, 2004; İtmeç, 2008; Kaya, 2019; Kayadibi, 2016; Kayman, 1997; Kılıç, 2002; Kurga, 2021; Özen, 2020; Saylan, 2019; Şahinci, 2011; Şener, 2019; Şimşek, 2019; Tosun, 2014; Tunçbilek, 2011; Uğur, 2014). Bu çalışmalar irdelendiğinde söz varlığı olgusuna yönelik herhangi bir tez çalışmasının bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Dili en güzel ve en iyi kullanmada, dil becerilerinin gelişiminin temelinde söz varlığı yatar. Üstelik söz varlığı bir çimento gibi bu becerileri bir arada tutmakta birlikte işlemlerini sağlamaktadır. Diğer bir deyişle dil becerileri için hayatî öneme sahip söz varlığının, bu görüşmelerde göz ardı edilmesi, önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu bakımdan söz varlığı geliştirme sürecinde büyük bir görev üstlenen Türkçe öğretiminin aslî yürütücüsü Türkçe öğretmenlerinin söz varlığı geliştirme deneyimlerine yoğunlaşmak, süreç içinde kendilerinin ve öğrencilerinin söz varlığı gelişimleri için neler yaptıklarını bütüncül bir biçimde gözden geçirmek oldukça önemlidir. Bütün bu gerekçelerden yola çıkılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin söz varlığını geliştirme sürecindeki yaşantılarını, deneyimlerini, bilgi ve birikimlerini betimlemek, görüşlerini ve uygulamalarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu doğrultusunda çalışmada aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Türkçe öğretmenleri Türkçe ders kitaplarını söz varlığını geliştirme açısından yeterli bulmaktalar mı?
- 2) Türkçe öğretmenleri öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?
- 3) Türkçe öğretmenleri derslerinde sözlük kullandırma çalışmalarını nasıl yürütmektedirler?
- 4) Türkçe öğretmenleri kazandırmış oldukları söz varlığı öğelerini kalıcı hâle getirmek için nasıl çalışmalar yapmaktadırlar?
- 5) Türkçe öğretmenlerinin 2019 TDÖP’de yer alan söz varlığı kazanımlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
- 6) Türkçe öğretmenleri öğrencilerin söz varlıklarını geliştirme sürecinde ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadırlar? Karşılaşmış oldukları güçlüklerin kaynağına ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin belirli bir konuda görüşlerine ve deneyimlerine odaklandığı için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Creswell’e (2021) göre nitel araştırma; bireyi, toplumu ilgilendiren sorunları anlamaya, keşfetmeye yönelik araştırma yöntemidir. Nitel araştırmacılar, araştırma hakkında kapsamlı bilgi elde etmek isterler (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak tam anlamıyla ayrıntılar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara yoğunlaşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin söz varlığını geliştirme sürecine yönelik görüş ve uygulamaları

ayrıntılı bir biçimde irdelenmiştir. Çalışmada ele alınan olgu, “Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin söz varlığını geliştirme deneyimleri” olarak belirlenmiştir. Katılımcıların çalışmada ele alınan konular hakkında yaşantı ve deneyimlere sahip olduğu düşüncesinden yola çıkılarak olgubilim deseni tercih edilmiştir. Mevcut çalışmanın amacı, araştırmaya dahil olan Türkçe öğretmenlerinin söz varlığı geliştirme deneyimlerini derinlemesine ele almak olduğundan bu desen kullanılmıştır. Araştırmanın doğasından kaynaklı çalışmada ortaya çıkacak sonuçlar, kesin veya genellenebilir olmayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu noktada araştırma ile öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine yönelik derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim deseninde, katılımcıların araştırmaya konu olan olgu üzerinde birikime ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir (Creswell, 2021). Nitekim Büyüköztürk vd., (2020), olgubilim araştırmalarında veri kaynağı olan katılımcıların, araştırmanın odaklandığı olgu hakkında yeterliliğe, deneyime sahip birey veya gruplar olduğunu bildirmişlerdir. Bu nedenle çalışma grubu oluşturulurken söz varlığı geliştirme olgusunda deneyim kazanmış öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Olgubilim deseni ile tasarlanmış bu çalışmada, çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli ölçütleri karşılayan durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kartopu örnekleme tercih edilmiştir. Bu teknikte, araştırmacı öncelikle olgu üzerinde kapsamlı bilgi birikime sahip kişilerle ilk görüşmelerini gerçekleştirir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Sonra bu kişilerin önerileri doğrultusunda araştırma üzerinde benzer yeterli özelliklere sahip kişiler bulunur (Karaca, 2021). Böylelikle süreç, yeni kişilerin araştırmaya katılmasıyla kartopu (zincir) gibi ilerler (Ekiz, 2020). Bu araştırmanın çalışma grubunu Kayseri’de devlet okullarında görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 19’u erkek, 13’ü kadın olmak üzere toplam 32 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılardan 21’i Türkçe Eğitimi/Öğretmenliği, 10’u Türk Dili ve Edebiyatı ve 1’i Edebiyat Öğretmenliği mezunudur. Kıdem açısından ele alındığında çalışma grubundaki 1 öğretmenin 0-5 yıl, beş öğretmenin 6-10 yıl, sekiz öğretmenin 11-15 yıl, on öğretmenin 16-20 yıl, 8 öğretmenin 20 yıl ve üzeri deneyimi olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde yirmi beş öğretmen lisans; altı öğretmen yüksek lisans, bir öğretmen ise doktora mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında veriler, genellikle görüşmeler yoluyla toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcıların öğrencilerin söz varlığını geliştirme süreçleri ve deneyimleri hakkında bilgi toplamak, düşüncelerini açığa çıkarmak dolayısıyla görüşmeyi yürütmek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanması sürecinde 3 alan uzmanından görüş alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın veri çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. Detaylı ve derinlemesine yürütülen çözümlemeler sonucunda kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Örneğin katılımcılardan Türkçe ders kitaplarının söz varlığını geliştirme açısından nasıl gördükleri istenen soruda tema olarak “söz varlığı” kavramı belirlenmiştir. Daha sonra katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda katılımcı ifadelerini özetleyen sözcükler araştırmacılar arasında tartışılarak ortak kavramlar (Yeterli, nispeten yeterli, yetersiz) kod olarak belirlenmiştir. Bu kodlardan da yola çıkılarak kategoriye (Türkçe ders kitabındaki metinlerin ve etkinliklerin yeterliliği) ulaşılmıştır. Ayrıca her soruda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Ses kayıt yoluyla toplanan veriler; Speech to Text in Microsoft Word, Microsoft Azure programları aracılığıyla yazılı hâle dönüştürülmüştür. Katılımcılardan toplanan veriler günü gününe Microsoft Word programına aktarılmıştır. Bununla birlikte elde edilen verilerde hata olmaması için araştırmacı tarafından ses kayıtları ve yazılı belgeler sık sık karşılaştırılmıştır. Programların yanlış aktardığı ve

çevirdiği sözcükler, cümleler araştırmacı tarafından konuşmacıların ifadeleri değiştirilmeden düzeltilmiştir. Toplanan verilere herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Dolayısıyla verilerin sağlıklı bir biçimde okuyucuya sunulması, araştırma sürecinin titizlikle yürütülmesi için gereken önlemler alınmıştır. Katılımcılar çalışma kapsamında K1, K2, K3... biçiminde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Tablo 1

Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

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

Olgubilimsel araştırma yöntemiyle tasarlanmış bu çalışmada geçerliği ve güvenirliliği artırmak amacıyla önlemler alınmıştır. Çünkü Başkale (2016) nitel araştırmaların inandırıcı, güvenilir, doğrulanabilir ve aktarılabilir olması gerektiğini dile getirmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 30.11.2021 tarihinde 440 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde ulaşılan nitel bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2

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

Kod	Katılımcı	Sıklık
Nispeten yeterli	K1, K8	2
Yeterli	K6, K11, K13, K14, K16, K17, K19, K22, K23, K24, K29, K30	12

Yetersiz	K2, K3, K4, K5, K7, K9, K10, K12, K15, K18, K20, K21, K25, K26, K27, K28, K31, K32	18
----------	--	----

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, Millî Eğitim Bakanlığınca dağıtılan Türkçe ders kitaplarını, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek açısından yetersiz bulmaktadır. On sekiz katılımcı, Türkçe ders kitaplarındaki metinleri, etkinlikleri söz varlığı geliştirme açısından yeterli görmemektedir. Diğer yandan on iki katılımcı ise bu kitapları, söz varlığı geliştirme açısından yeterli görmektedir. İki katılımcı da bu kitapları nispeten yeterli bulmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirmek İçin Yaptığı Uygulamalar

Kod	Katılımcı	Sıklık
Renklerle Eşleştirilmiş Sözcükler	K1, K29	2
Çağrışım Oyunları	K2	1
Sözcük Türetme	K3, K23	2
Sözlük/Sözcük Defteri Oluşturma	K4, K6, K7, K9, K14, K19, K25, K26, K28, K30, K32	11
Beyin Fırtınası Çalışmaları	K18	1
Drama Çalışmaları	K5, K15, K20, K27	4
Ezberleme	K13, K22	2
Konuşma-Yazma Çalışmaları	K10, K15, K21	3
Okuma Çalışmaları	K24, K31	2
Şiirlerle Çalışma	K20	1
Proje Oluşturma	K16	1

Tablo 3’e göre katılımcılar, öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek amacıyla farklı yol ve uygulamalara başvurmaktadır. Bunlardan en çok başvurulanı, sözlük/sözcük defteri oluşturmaktır. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin en çok yararlandığı ikinci yol, ‘sessiz sinema/rol oynama/drama/tiyatro’ çalışmalarıdır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin birlikte kullanıldığı ‘sessiz sinema/drama/tiyatro’ gibi çalışmaları, dört öğretmen derslerinde uygulamaktadır. Katılımcılardan dördü ise öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirmek için herhangi farklı bir uygulama, etkinlik tasarlama yoluna gitmediklerini bildirmiştir. Temaya yönelik örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“TÜBİTAK’ta bir proje yapmıştım. “Taolusun” yöresindeydi öğrencilerimin çoğu. Taolusun yöresine ait yöresel kelimeleri derlediler. Yaklaşık yüz, yüz elli tane yöresel söyleyişli kelimeler derlediler ve derlenen bu kelimelerle de bir hikâye oluşturdular.” (K, 16)

“Bol okumayla ama farklı türde metinler okuyarak, çok yönlü kaynaklardan okuyarak dolayısıyla ön okumalarınızı güçlendirerek bu işi yaparsınız ki biz de böyle yapıyoruz zaten.” (K, 24)

“Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek kelimesi biraz komik geliyor. Öğrencilerin net sayısını geliştirmeye yönelik çalışıyoruz, biz.” (K, 13)

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4

Katılımcıların Derslerinde Sözlük Kullanırma Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcı	Sıklık
<i>Ders işlerken ve okuma saatlerinde</i>		
Akıllı tahta üzerinden	K7, K8, K11, K12, K15, K17, K19, K20, K26, K29, K32	11
Basılı sözlükler üzerinden	K1, K2, K4, K6, K8, K10, K11, K13, K14, K16, K18, K20, K22, K24, K25, K28 K30, K31	18

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların çoğu, basılı sözlükler yoluyla sözlük çalışmalarını yürüttüklerini bildirmişlerdir. Öte yandan on bir katılımcı da sözlük kullanma çalışmalarında akıllı tahtadan yararlandıklarını, çevrim içi olarak Türk Dil Kurumu Sözlüklerini (<https://sozluk.gov.tr/>) etkin bir biçimde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sözlük kullanmayan katılımcı sayısı üçtür (K3, K9, K23). İki katılımcı hem akıllı tahtayı hem basılı sözlükleri kullandıklarını bildirmiştir (K8 ve K20). Geriye kalan iki katılımcıdan K5, bu soruya herhangi bir yanıt vermemiştir. K21 ise derslerinde sözlük kullanmalarına ayrı bir zaman ayırmadığını çünkü “müfredatı yetiştiremediğini” gerekçe göstermiştir. K14, öğrencilerine “sözlük yarışması” yaptırdığını bildirmiştir. Katılımcı; sözlük yarışmasının öğrencilere sözlükleri nasıl sevdirdiğini şu şekilde dile getirmiştir:

“Mesela iki ay önce öğrencilerim eline daha hiç sözlük almamış öğrencilerim vardı. Sözlükte ‘a, b, c’ sırası alfabe sırasını bilmeyen öğrencilerimiz iki ay sonrasında bu öğrencilerin iki ay boyunca yaptığım çalışmayla işte hangi harf hangisinden sonra geliyor işte bunların ikinci harfini nasıl hani bir sıralamayla geliyor, hepsini buluyor. Mesela söylediğim kelimeyi bir dakika içerisinde bulan öğrenciler şimdi birkaç saniye içerisinde hemen bulup cevaplayabiliyor. Bu da hani söz varlığını, sözlük okumayı geliştirdi. Hocam bunu daha önce sormuştunuz diyorlar, aynı kelimeyi sorarsan. Demek ki dikkatlerini çekmiş. Ve sürekli boş kaldıklarında kendileri oynamaya çalışıyor.”

Her sınıf seviyesi için ayrı ayrı sözlük hazırlanmasını isteyen K24, bu konudaki fikirlerini “5, 6, 7 ve 8’deki öğrencilerin seviyelerini düşürerek ayrı ayrı sözcükler yapılması lazım ki bu yaptığımız işin sözlük çalışmasının amacına hizmet etmesi lazım. Amacına hizmet etmediği sürece hiçbir şey zaten bir şey ifade etmiyor.” şeklinde beyan etmiştir. Bununla birlikte “sözlük kullandıklarını, sözlüklerden yardım aldıklarını” belirten katılımcıya göre okullarda yapılan sözlük çalışmaları verimsiz, etkisizdir aynı zamanda kalıcı değildir. Neden böyle bir düşünceye sahip olduğunu ve sözlük çalışmalarının nasıl başarıya ulaşacağını şöyle izah etmiştir:

“Şimdi deneyim, en iyi öğretmendir. 16 yıllık süre içerisinde karşılaştığım nokta şurası: Sözlükten kelime yazdırıyorum işte sözlükten deftere çocuklara anlamını bilmediğiniz metinlerden kelimeler yazdırıp böyle etkinlikler yaptırıyorum. Hocam bunların hiçbiri kalıcı değil.”

Öğrencilerin çantalarında “çok fazla kitap taşıdıklarını bir de sözlük getirmelerinin çocuklara yük” olduğunu düşünen K29, genellikle Türk Dil Kurumunun E-Sözlük’ünü kullandıklarını dile getirmiştir. Katılımcıya göre “Türk Dil Kurumunun kendi sitesindeki E-sözlüğü kullanmak işlerini kolaylaştırmaktadır.”

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5

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

Kod	Katılımcı	Sıklık
İçselleştirme/Bilinçlendirme	K1, K2, K3, K24	4
Somutlaştırma	K3, K14	2
Öğrenciyle şakalaşma	K4, K20	2
Cümle içinde kullanma	K10, K11, K16, K17, K18, K19, K22, K25, K26, K29	10
Tekrar etme	K5, K16, K17	3
Görsel uyarıcılar kullanma	K6, K27	2
Metin yazma	K7, K10, K12, K27, K29, K31, K32	7
Atasözü/Deyim kartlarıyla çalışma	K8, K27	2
Canlandırma	K9, K10, K13, K14, K15, K27, K29	7
Konuşma çalışmaları	K10, K15, K21, K31	4
Günlük hayatta kullanma	K2, K4, K30	3

Tablo 5 incelendiğinde çoğu katılımcının, öğrettikleri herhangi bir söz varlığı ögesini kalıcı hâle getirmek için o söz varlığı ögesini cümle içinde kullandıkları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda canlandırma, metin yazdırma katılımcıların en çok başvurdukları yol olarak görülmektedir. K4, bir söz varlığı ögesinin kalıcılığın sağlanması için “sürekli” kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin ilgilerini çekmek ve öğrettiği deyimlerin kalıcı olması için derste yaptığı uygulamayı şöyle anlatmıştır:

“Bazen şaka yapıyorum derste. Nasıl hocam? Öğrettiğim deyim mesela ‘b’ harfindenken bir deyim vardır: Bey devesi gibi geviş getirip yatmak. Mesela derste bir öğrenci bir şey yapmıyor. Yani ne yapıyorsun bey devesi gibi geviş getirip yatıyorsun, diyorum. Çocuğun aklında kalıyor. Özellikle komik olanları seçiyorum. Komik olunca dikkatlerini çekiyor.”

K5, öğrenilen söz varlığı ögesinin uzun süreli belleğe yerleşmesinde tekrarın önemine dikkat çekmiştir: *“Et-tekrârü ahsen velev kâne yüz seksen.”* (Tekrar etmek en güzeldir, 180 kere de olsa!) *Tekrar güzeldir. Tekrar ettiriyorsun. Tekrarla öğreniyorlar.”* K14, söz varlığı ögesinin kalıcı hâle getirilmesinde “somutlaştırma”nın önemine değinmiştir. Bu bağlamda, resim çizdirmenin ve karikatür çalışmalarının somutlaştırmaya büyük ölçüde yardımcı olduğunu söylemiştir. Dahası katılımcı, edinilen söz varlığı ögesini kalıcı hâle getirme amacıyla o konu üzerine sessiz sinema oynadıklarını da sözlerine eklemiştir. K28, etkileşimli tahtanın olanaklarından yararlandığını ifade etmiştir. Örneğin deyim ve atasözlerinin öğrenilmesinde görsellerden yararlandıklarını dile getirmiştir. Görsellerin ve videoların önemini vurgulayan katılımcı, bu konuda şunları söylemiştir: *“Canlı bir kısa bir animasyon ya da kendi hazırladığımız bir slayt bunu kalıcı hâle getiriyor. Çocuk onu unutmuyor, şöyle bir hikâyesi vardı şeklinde ileride daha rahat hatırlayabiliyor.”* K29, öğrendikleriyle ilgili eğer atasözlerinde bir şarkı varsa şarkının içinde bir atasözü geçiyorsa o şarkılardan yararlandıklarını, yine deyim varsa o şarkılardan ve şiirlerden söz gelimi edebî eserlerden de yararlandıklarını dile getirmiştir. Kısaca katılımcı, bu süreci birçok açıdan desteklemektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**Tablo 6**

Öğretmenlerin 2019 TDÖP’de Yer Alan Söz Varlığı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Kod	Katılımcı	Sıklık
Yeterli	K2, K4, K7, K12, K15, K16, K22, K28, K30, K32	9
Yetersiz	K10, K13, K18, K20, K21, K24, K27, K31	8

Yüzeysel	K25, K29	2
Birbirini tekrar etmekte	K8, K14	2

Tablo 6’da görüldüğü üzere bu soruya yanıt veren katılımcıların neredeyse yarısı, TDÖP’teki (2019) söz varlığı kazanımlarını yeterli görmektedir. Diğer taraftan sekiz katılımcı ise programdaki söz varlığı kazanımlarının yetersiz ve eksik olduklarını ifade etmiştir. İki katılımcı, kazanımların programda yüzeysel geçtiğini bildirirken iki katılımcı ise kazanımların birbirlerini tekrar ettiğini söylemiştir. K18’e göre programda “eksiklikler mutlaka” vardır. Katılımcı, kazanımlarda bir bütünlük olmadığını söylemiştir. Programdaki kazanımların “gerçekten çok eksik” olduğunu vurgulayan K20, bu konudaki düşüncesini “Her şey dil bilgisinden ibaretmiş gibi bir durum yaratılıyor bir süre hâlbuki öyle değil. Sanki öyle bir durum ki öğretmen konuşma ile ilgileniyorsa, yazma ile ilgileniyorsa derste, ders işlemiyormuş gibi hava yaratılıyor!” şeklinde dile getirerek Türkçe derslerinin asıl amacının dört temel dil alanını bütüncül bir biçimde geliştirmek olduğunu anımsatmıştır. Diğer katılımcılardan farklı olarak TDÖP’te dil bilgisi kazanımlarının eksik olduğunu düşünen K21, görüşlerini “Yani dil bilgisi ile ilgili uygulamalar eksik. Dil bilgisi ile ilgili uygulamalar çok eksik ama bu da herhâlde sınava yönelik çalışmalarda artık dil bilgisi ile ilgili soruların az çıkmasıyla alakalı herhâlde.” şeklinde izah etmiştir. “Beş altı yılda” bir süreli program değiştirildiğini “ancak bu programların maalesef, maalesef işin mutfağında olan öğretmenlerden bağımsız yapılması ciddi sıkıntılar” yarattığını vurgulayan K24, bu durumu “Çünkü işin mutfağında olan insanlar [öğretmenler] burada eksikleri dile getiriyor. Bizden zümre toplantı tutanakları alıyor, şube alıyor ama ne kadar dikkate alınmıyor, alınmıyor.” şeklinde açıklamıştır. Yukarıdaki tabloya bakıldığında Türkçe Öğretim Programı’nı objektif bir gözle değerlendirmek amacıyla sorduğumuz bu soru, genel olarak öğretmenlerin cevaplamaktan kaçındıkları sorulardan biridir. Çünkü otuz iki katılımcıdan on biri bu soruya herhangi bir yanıt verememiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Söz Varlıklarını Geliştirme Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Kaynağına İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcı	Sıklık
Öğrencinin;		
Ana dil kullanması	K1, K6	2
Yerel dil kullanması	K1	1
İlgisiz/Meraksız olması	K2, K3, K8, K9, K26	5
Algılama güçlüğü	K4, K16, K18, K20	4
Yetersiz olması	K15, K25, K26, K27, K30	4
Kitap okumaması	K11, K12, K13, K16, K17, K19, K23, K24, K26, K31, K32	11
Sınav odaklı çalışması	K31	1
Mecazlı ifadeler	K5, K15	2
Velilerin durumu	K7, K10, K15, K17, K19, K21, K22, K24	8
Sosyal medya	K2, K6, K14, K21, K28, K29	6
Metinlerin niteliksiz olması	K25	1

Tablo 9’da görülmektedir ki çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirirken karşılaştıkları en büyük güçlük, çocukların kitaplardan uzak olmasıdır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmamış olmaları, söz varlığı oluşumunda ve gelişiminde büyük bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu süreçte velilerin ilgisiz oluşu, çocuklarıyla iletişimden

kaçınmaları en çok karşılaşılan diğer bir güçlüktür. K2'ye göre her şer "ilgi" ile başlar. Çocukların öğrenme arzusu varsa bir şeyler öğretebilirsin. Yoksa başarılı olmak olanaklı değildir. Bununla beraber sosyal medyanın öğrencileri olumsuz yönde nasıl etkilediğini ise şu sözlerle açıklamıştır: "Güzel bir söz duyduklarında aaa, vaaay tam Instagram'a atmalık falan diyorlar, çok güzel bir sözmüş diyorlar. Hayatlarını onun üstüne yaşıyorlar." K4'ün karşılaştığı en büyük güçlük, öğrencilerinin algılarının kapalı olmasıdır. Öğrencilerin zor algıladığından yakınan katılımcı, bu durum üzerine şöyle yorum yapmıştır: "Algı, ben vallahi bu kadar algı sorunu yaşadığımı hatırlamıyorum. Yani her sene daha kötü bir de gözlemeleme imkânım var. Benim on yedinci yılım. O zamanki öğrencilerle kıyaslıyorum, bunun sayısı artıyor. Anlamıyor, senin söylediğini anlamıyor, en başta." K25, öğrencilerin temel okuryazarlık konusunda eksikleri olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki değerlendirmelerini şöyle açıklamıştır:

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

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Söz varlığı gelişmiş birey; mantık ve düşünce derinliğiyle yoğrulmuş, engin üretme ve üretme gücüne sahip Türkçenin zevkine ve bilincine ulaşır, mantığını kavrar. Bireyin zihnindeki söz birikimi arttıkça kavramlar dünyası genişlemekte, ufku açılmakta, düşünceleri derinleşmekte, anlama ve anlatma becerileri gelişmektedir. Öte yandan söz varlığı yetersiz bireylerin iletişim kurmada zorlanmaları, anlatılarının karmaşıklaşması kaçınılmazdır. Öyle ki söz dağarcığı zayıf birey, ana dilini ustaca kullanamaz. Bu birey sağlıklı iletişim kuramaz, ifade biçimleri tükenir, konuşma ve yazma eylemi kısır bir sürece kapanır. Dolayısıyla söz dağarcığının kıt olması, iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Kısacası söz varlığının zenginleştirilmesi oldukça önemli ve üzerinde titizlikle durulması, emek verilmesi gereken bir konudur. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin hem kendilerinin hem öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirme sürecine odaklanılmıştır.

Çalışmada elde ettiğimiz veriler ışığında sonuçları şöyle özetleyebiliriz: Kayseri ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev alan Türkçe öğretmenleri, Bakanlıkça dağıtılan Türkçe ders kitaplarındaki metinleri, etkinlikleri yetersiz bulmaktadırlar. Benzer şekilde Okur ve Dağtaş (2014), Yıldırım (2006), Sarıca (2014), Şimşek ve Demirel (2020) gibi araştırmacılar yapmış oldukları çalışmalarda Türkçe ders kitaplarının söz varlığı öğretiminde yöntem-teknik çeşitliliği sunmadığı, sözcük çalışmalarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Türkben (2018), ders kitaplarının söz varlığı geliştirme açısından yeterliliğini inceleyen çalışmaları bütüncül olarak ele almıştır. Genel olarak ders kitaplarının söz varlığı geliştirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ders kitaplarını kişisel söz varlığı geliştirme adına başarılı bulan katılımcıların görüşlerine bakıldığında kitaplarda zaten olması gereken çalışmaların, etkinliklerin, metinlerin beğenildiği anlaşılmaktadır. Bu katılımcılar, kitapları eleştirmekten imtina ederek öğretmenlerin sorumluluk alması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Fakat bilinmektedir ki kitaplardaki niteliksiz metinlerle; kalitesiz, verimsiz ve basmakalıp etkinliklerle, öğrencilerin gündelik hayatlarında kullanmayacakları sözcüklerle söz varlığının gelişmeyeceği açıktır. Kısacası, Türkçe ders kitaplarındaki söz dağarcığı geliştirme

çalışmaları yeterli düzeyde değildir, sistemli değildir. Bu anlamda kitapların söz varlığı açısından zenginleştirilmesi, etkinlik ve teknik sayısının artırılması gerekmektedir.

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinin söz varlıklarının gelişimi için öğrencilerden kelime defteri oluşturmalarını istemiştir. ‘Sessiz Sinema/Drama/Tiyatro’ çalışmaları da katılımcılar tarafından uygulanmaktadır. Bu çalışmalar, öğrencilerin ana dillerini etkili bir şekilde kullanabilmelerine, duygu ve düşüncelerini yaratıcı bir şekilde sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmelerine büyük yarar sağlamaktadır. Bilindiği üzere öğrencilere kazandırılmak istenen bir söz varlığı ögesi, öğrenciye farklı yöntemler, çeşitli araç gereçler ve amaca hizmet eden etkinliklerle zihnine kazınırsa o ögenin öğrenimi kolaylaşır ve unutulması zorlaşır. Bu noktada öğretmenlerin söz varlığı geliştirici etkinlikler tasarlayıp uygulamaya koymaları çok önemlidir.

Sözlük kullanma çalışmalarının yürütülme biçimleri kategorisine ilişkin şunları söyleyebiliriz: Türkçe derslerinde söz varlığı geliştirme çalışmalarında etkileşimli tahtalar kullanılabilir. Örneğin öğretilmek istenen bir söz varlığı ögesinin fotoğrafı gösterilebilir, videosu izletilebilir veya deyimlerin, atasözlerinin hikâyeleri okunabilir. Böylece çoklu uyarıcılar kullanılarak öğretilmek istenen söz varlığı ögesi öğrencilerin uzun süreli belleklerine yerleştirilir. Ayrıca Türk Dil Kurumunun <https://sozluk.gov.tr/> sitesinde günün kelimesi, atasözü ve deymi verilmektedir. Yine “sıkça karıştırılan sözler” kısmındaki sözcükler öğrencilere aktarılıp öğrencilere sözcükler arasındaki farklılıklar gösterilebilir. Basılı sözlükler üzerinden sözlük kullanma çalışmaları yapmak çok önemlidir. Öyle ki kitapların sayfasına dokunmak, kitabın dokusunu hissetmek sözlük okuma alışkanlığı kazanmada ilk adımdır. Kitapta herhangi bir sözcüğün anlamı aranırken başka sözcükler göze çarpar. Gizil öğrenmeler oluşur. Dolayısıyla birden çok sözcük bilinçli veya farkında olmadan zihne kaydedilir.

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin çoğu, öğretmiş oldukları bir söz varlığı ögesini kalıcı hâle getirmek için o söz varlığı ögesini cümle içinde kullandıkları görülmüştür. Aynı zamanda metin yazdırma, drama katılımcıların en çok başvurdukları yollar arasında görülmektedir. Yeni öğrenilen bir söz varlığı ögesi kullanıldıkça kalıcılık sağlanacaktır. Bu noktada Güneş (2017), öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri yerinde ve anlamına uygun olarak kullanmalarının söz varlığı çalışmalarında etkili yollardan biri olduğunu bildirmektedir. Yukarıda da değindiğimiz üzere drama çalışmalarının Türkçe öğretiminde önemi çok büyüktür. Bu çalışmalar; sözcüklerin ezberlenmesine olanak sağlar, sözcüklerin doğru (vurgu ve tonlaması ile) sesletimini öğretmeye yardımcı olur, sözcüklerin uzun süreli belleğe yer etmesini destekler. Bunların yanı sıra sözcük öğretiminde tekrar çalışmaları çok değerlidir. Öğrenilen bir sözcüğün devamlı aralıklarla yeri geldiğinde kullanılması kalıcılık sağlamada çok etkilidir. Bu noktada öğrenilen söz varlığı ögesinin kolayca hatırlanmasında, uzun süreli belleğe aktarılmasında tekrar çalışmaları oldukça önemlidir.

TDÖP’te yer alan söz varlığı kazanımlarına yönelik görüşler toplanan verilerden yola çıkılarak şöyle yorumlanabilir: Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu bu soruya ya yanıt vermemişlerdir ya da verdikleri yanıtlar sorunun içeriği ile bağdaşmadığı için değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Soruya yanıt veren katılımcıların yanıtları ise ezbere ve üstünlüküdür. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların Türkçe öğretimi sürecinin yol göstericisi olan programdaki söz varlığı kazanımlarını etraflıca incelemediklerini göstermektedir. Yanıtlarını değerlendirdiğimiz katılımcıların neredeyse yarısı, TDÖP’teki (2019) söz varlığı kazanımlarını yeterli görmektedir. Öte yandan sekiz katılımcı, programdaki söz varlığı kazanımlarının yetersiz ve eksik olduklarını ifade etmişlerdir. İki katılımcı, kazanımların programda yüzeysel geçtiğini bildirirken iki katılımcı ise kazanımların birbirlerini tekrar ettiğini dile getirmiştir.

Programı söz varlığı geliştirme adına yeterli bulan dokuz katılımcının ifadeleri incelendiğinde yanıtların biteviye ve basmakalıp oldukları anlaşılmaktadır. Bu katılımcılar, Türkçe öğretim sürecinde programdan ziyade öğretmenlerin sorumluluk almaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Öte taraftan TDÖP'teki söz varlığı kazanımlarını eksik, yetersiz gören ve kazanımların yüzeysel ve birbirini tekrar ettiğini vurgulayan çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin, söz varlığı kazanımlarını niçin başarılı bulmadıklarını şöyle özetleyebiliriz: Katılımcılara göre TDÖP'teki kazanımlar arasında bütünlük yoktur. Bu kazanımlar, sürekli birbirini tekrar etmektedir. Bununla birlikte kazanımlarda dil bilgisi konularının ağırlıkta olması dört temel dil becerisinin gelişmesini aksatmaktadır. Kazanımlar programda yazıldığı şekilde kalmakta, uygulama açısından sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca bu kazanımlar, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte değildir. Programda, kitaplarda her sınıf düzeyindeki öğrencilerin mutlaka öğrenmesi gerektiği sözcük listeleri yoktur.

Söz varlığı geliştirmede karşılaşılan sorunlar kategorisine ilişkin olarak ortaya konulabilecek sonuçlar şunlardır: Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin söz varlıklarını geliştirirken karşılaştıkları en büyük güçlük, kitap okumama sorunudur. Bilindiği üzere kitap okunmadığı sürece okuma alışkanlığı kazanılamaz. Dolayısıyla okuma alışkanlığı kazanmayan birinin, söz varlığı doğal olarak gelişmez, zenginleşmez. Söz varlığı yetersizliği okuma bozukluklarına da yol açar (Çarkıt ve Sur, 2023). Kılıç ve Göçer'in (2021) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin, söz varlığı geliştirmede karşılaştıkları güçlüklerin başında öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları olmadığı ortaya çıkmıştır. Ailelerin, velilerin bilinçsiz ve ilgisiz oluşları üstelik çocuklarıyla iletişim kurmamaları, sohbet etmemeleri söz varlığı gelişimine büyük zarar vermektedir. Bununla birlikte, özellikle son zamanlarda sosyal medyanın yaygınlaşması, çocukların ana dil kullanımında olumsuz anlamda derinden değişimler yaratmıştır. Bu hususta yapılan çalışmalardan biri, sanal âlemin öğrencilerin akademik başarılarını büyük oranda düşürdüğünü ortaya çıkarmıştır (Borak ve Beki, 2021). Bu saydıklarımızın dışında başka birçok neden söz varlığı gelişim sürecini aksatmaktadır. Öğretmenlerle yürütülen görüşme sürecinde, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeye dönük çalışmaların etkisiz, verimsiz geçmesindeki başlıca etmenleri şöyle özetleyebiliriz: Öğrencilerin dijital çağa yanlış ayak uydurmaları, mülteci öğrencilerle yaşanan iletişim kopuklukları, ilgisiz veli tutumları, öğrenmeye ilginin ve isteğin azalması, salgın sonrası öğrencilerde gözlemlenen algılama ve uyum sorunları, öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerinin zayıf olması ve sınav odaklı çalışmalar söz varlığı çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Yukarıda görüldüğü üzere çalışma grubundaki öğretmenler, söz varlıklarını geliştirme amacıyla birçok yola başvurmaktadırlar. Bir öğretmenin özellikle de Türkçe öğretmenin söz varlığının zengin olması gerekir. Çünkü toplum, etkili iletişim kurmada Türkçe ve edebiyat öğretmenlerini örnek alır. Söz varlığının zenginleşmesi, bir bakıma okuma kültürünün gelişmesine bağlıdır. Bu bağlamda ülkemizde okuma kültürünün oluşturulabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer kurumlar arasında iş birliği yapılmaya devam etmelidir. Türkçenin karşı karşıya bulunduğu sorunların çözümü için öncelikle toplumda Türkçe bilinci yaygınlaştırılmalıdır. Dil sevgisi bireylerin kalplerine ve zihinlerine işlenmelidir. Eğitim kurumları, radyo ve televizyon kuruluşları, basın yayın organları; toplumda Türkçe bilincinin geliştirilmesi, doğru ve güzel Türkçenin yaygınlaştırılması konusunda etkin bir sorumluluk almalıdır. Aile bireyleri; akıllı aygıtlardan, sosyal medyadan olabildiğince uzak durmalı ve çocuklarıyla kaliteli vakit geçirerek aile içi ilişkileri sağlamlaştırmalıdır. Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında yapılan onlarca çalışmadan yola çıkarak Millî Eğitim Bakanlığınca dağıtılan ders kitaplarının içeriği

zenginleştirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Bu kitaplarda söz hazinemizin en güzel ve en doğru şekilde kullanıldığı kaliteli metinler yer almalıdır. Ayrıca kitaplara alınacak metinler arasına Türk edebiyatının özel, seçkin ve güçlü kalemlerin eserleri mutlaka eklenmelidir. Türkçe derslerinde temel dil becerileri etkinlikleriyle söz varlığı çalışmaları bir bütün hâlinde, iç içe işlenerek öğrencilerin etkin ve edilgin söz varlıkları geliştirilmelidir. Öğrencilerin söz varlıklarını destekleyecek mobil uygulamalar geliştirilmelidir. Söz dünyamızın görünür kılındığı sözlükler, ders içi ve ders dışında etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Öğretmen, eğitim öğretim sürecinde söz varlığı çalışmalarını sabırla ve titizlikle yürütmelidir. Öğretmen; sorumluluk almalı, etkinlikler ve uygulamalar tasarlayabilmelidir. Çoklu uyaranlı öğrenme ortamı oluşturmalıdır.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranı: 1. yazar %60, 2. yazar %40

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişi ile ilgili mali bir çıkar çatışması olmadığını ve yazarlar arasında da bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederim.

KAYNAKLAR

- Aldıg, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre 6-8. sınıflar Türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı* [Yüksek Lisans tezi], Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Alver, M. (2015). *Cumhuriyet'ten günümüze eğitim ve dil politikalarının Türkçe eğitimine yansımaları* [Doktora tezi], İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ay, V. (2019). *MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Nevşehir örneği)* [Yüksek Lisans tezi], Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Bahar, M. A. (2021a). Metindilbilim ve Türkçe öğretimi. F. Temizyürek ve T. Türkben içinde, *Türkçe öğretimine genel bir bakış* (ss. 435-472). Pegem Akademi.
- Bahar, M. A. (2021b). Okuma kültürü ve çağcıl okur görünümleri: Kavramsal bir çözümleme. İ. S. Aydın ve Ö. Yaşlı içinde, *PISA ve okuma kültürü* (ss. 347-370). Nobel.
- Başbayrak, M. (2021). *2019-2020 öğretim yılında okutulan 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 44-66. <https://doi.org/10.16916/aded.613179>
- Borak, N. ve Beki, A. (2021). Sosyal medya bağımlılığının lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 2(1), 61-76.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E. Akgün., Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (28.baskı)*. Pegem Akademi.
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 22-34.
- Çarkıt, C. ve Sur, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin okuma bozukluklarına yönelik görüş ve uygulamaları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(2), 430-442.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (6. Baskı)*. (Çev. Demir, S. B. ve Bütün, M). Siyasal Kitabevi.
- Çelik, M. E. (2020). Öğretmen yeterlilikleri. A. Akçay ve M. N. Kardeş içinde, *Türkçe dersi öğretim programları* (ss. 213-232). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786058008915.11>
- Çoban, E. (2020). *2017 Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Dağ, M. (2017). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde kullandıkları söz varlığının araştırılması* [Yüksek Lisans tezi], Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Demir, R. (2017). *Ortaokul Türkçe eğitiminde çoklu zekâ kuramı* [Yüksek Lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demir, S. (2014). *Ortaokul (6, 7, 8) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapısı ile bunlara ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin özyeterlik algıları* [Doktora tezi], Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* [Yüksek Lisans tezi], Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- DESAM (2019, 29 Mart). *DESAM tarafından hazırlanan Ar-Ge raporuna göre kitap okumaya senede ancak altı saat ayırabiliyor.* <https://www.ogretmensitemiz.com/egitim/desam-tarafindan->

[hazirlanan-ar-ge-raporuna-gore-kitap-okumaya-senede-h6899.html](https://doi.org/10.14527/9786257228176.05)

adresinden

erişilmiştir.

- Doğan, F. D. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin metinsellik ölçütleri bağlamında çözümlenmesi ve bu şiirlerin metinselliğine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans tezi], Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Doğu, Y. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray örneği)* [Yüksek Lisans tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Erdoğan, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi], Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Erkinay, H. K. (2010). *Türkçe dersi öğretim araçlarında yazım kurallarının öğretimi ve konuyla ilgili öğretmenlerin görüşü* [Yüksek Lisans tezi], Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. sınıf türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans tezi], Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Gökçe, B. (2020). Dinleme-söz varlığı ilişkisi. M. N. Kardaş içinde, *Dinleme eğitimi* (s. 91-123). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228176.05>
- Gülper, M. (2004). *İlköğretim okullarının ikinci kademesindeki Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarının niteliklerine ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans tezi], Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kalfa, M. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik söz varlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 158-178. <https://doi.org/10.16916/aded.485770>
- Karaca, S. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Gazi Kitabevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Anı.
- Kaya, Ö. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması (Sakarya örneği)* [Yüksek Lisans tezi], Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kayadibi, N. (2016). *Makedonya'da ilköğretim okullarında Türkçe eğitimi (7. sınıf örneği)* [Doktora tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kayman, F. (1997). *Otaokullarda Türkçe öğretiminde en çok kullanılan öğretim metotları ve bu metotların uygulanmasında karşılaşılan problemler (Ankara ilinde bir inceleme)* [Yüksek Lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, B. S. ve Göçer, A. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında kelime öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 1-20.
- Kılıç, Y. (2002). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programındaki amaçların gerçekleşme düzeyi* [Doktora tezi], Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kurga, H. (2021). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi], Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Obuz, F. G. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Ulubey örneği)* [Yüksek Lisans tezi], Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Okur, A. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84. <https://doi.org/10.16916/aded.00066>
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi], Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776137>
- Sarıca, A. (2014). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-tekni ve Türkçe öğretim programındaki kazanımlar açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saylan, M. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi], Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Şahinci, C. (2011). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* [Yüksek Lisans tezi], Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Şener, F. (2019). *Teknopedagojik eğitim kapsamında Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma durumları* [Yüksek Lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şimşek, H. (2019). *Yenilenen 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleştirilebilirliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri (Kocaeli ili örneği)* [Yüksek Lisans tezi], Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Ek), 317-330.
- Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi], Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Tunçbilek, G. (2011). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki hak ve özgürlükler temasının demokrasi eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 993-1032.
- Uğur, F. (2014). *Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili örneği)* [Yüksek Lisans tezi], Afyonkarahisar Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ.
- Yalınkılıç, K. (2020). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. H. Ülper içinde, *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* (ss. 3-22). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. F. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kelime öğretim teknikleri üzerine bir inceleme* [Yüksek Lisans tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, D. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlıkları. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 411- 424.
- Yıldız, D. ve Deveci, A. G. (2021). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarının bütüncül olarak değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 89-108.

Zhang, P. ve Graham, S. (2020). Learning vocabulary through listening: The role of vocabulary knowledge and listening proficiency. *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*, 70(4), 1017-1053.