

## Destekleyici Ek Metin Çalışmalarının Kırsal Kesim Öğrencilerinin Kelime Kazanım Düzeylerine Etkisi\*

Hüseyin Anılan\*\*, Berrin Genç\*\*\*, Derya Göl Dede\*\*\*\*

### Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında kazandırılmak istenen kelimeleri kazanıp kazanamadıklarını ve destekleyici ek metinlerin kelime kazanım düzeyine olan etkisini belirleyerek, doğu-batı kırsalı arasındaki farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla Eskişehir/Alpu ilçesi ve Siirt/Pervari ilçesinde 60 öğrenci ile iki kırsalda deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Kontrol gruplarında Türkçe programında öngörülen uygulamalar, deney gruplarında programdaki uygulamaların yanı sıra destekleyici ek metinler uygulanmıştır. Çalışmanın etkililiğini belirleyebilmek amacıyla 40 kelimeyle anlamının bulunduğu bir kelime eşleştirme testi geliştirilmiş ve ön-test, son-test olarak uygulanmıştır. Veriler SPSS paket programında analiz edilerek her iki kırsalda deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma sonucunda destekleyici metinlerin, öğrencilerin kelime edinimlerini olumlu etkilediği görülmüştür. Destekleyici ek metinler yoluyla, öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektikleri kelimeleri öğrenmeleri sağlanabilir.

**Anahtar Sözcükler:** *Söz Varlığı, Türkçe Öğretimi, Metin Çalışması, Destekleyici Ek Metin, İlköğretim Türkçe Öğretimi Programı*

## Effects of Additional Supportive Text-Based Activities on Rural School Students' Word Acquisition Levels

### Abstract

The purpose of this study is to show the difference between acquisition scores of second grade students attending west and east rural schools by determining the effect of additional supportive texts on word acquisition levels. In two rural counties, Alpu (Eskişehir) and Pervari (Siirt), experimental and control groups were constituted with 60 students. In control groups applications and in experimental groups also additional supportive texts were used as stated in Turkish curriculum. In order to determine the effectiveness of the research study, a word-matching test including 40 words and their meanings was developed and implemented as the pre test and post test. The data were analyzed by SPSS software and significant difference was found in favor of the experimental groups in both two rural counties. The results show that supportive texts promote students' word acquisitions. In light of the results, some suggestions were made about the use of additional supportive texts at the end of the study.

**Key Words:** *Vocabulary, Turkish Instruction, Text Activity, Additional Supportive Text-Based Activity, Turkish Curriculum.*

\* Bu çalışma, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 1-3 Ekim 2009 tarihleri arasında düzenlenen 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş bildirinin yeniden düzenlenmiş halidir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Meşelik Kampüsü, Eskişehir. e-posta: hanilan@ogu.edu.tr

\*\*\* Öğrt. Atatürk İlköğretim Okulu, Eskişehir. e-posta: berringenc@gmail.com

\*\*\*\* Öğrt. Göl 85. Yıl İlköğretim Okulu, Siirt. e-posta: derya\_gol1985@hotmail.com

## Giriş

Dil, iletişimin temel aracıdır. İletişim aracı olmasının yanı sıra, düşüncelerin başkalarıyla paylaşılması da dil etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu nedenle hazırlanan eğitim programlarının öncelikli amacı da dilini etkin şekilde kullanabilen, temel dil becerilerini kazanabilmiş, aynı zamanda edindiği bu becerileri etkin biçimde kullanarak düşünme becerilerini geliştirebilmiş ve söz varlığını zenginleştirerek etkili iletişim kurabilen nitelikli bireyler yetiştirebilmektir. Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçlarına bakıldığında, öğrencilerin bu yeterliliklere ancak söz dağarcıklarını geliştirerek ulaşabilecekleri de açıktır. Bu yeterliliklerin kazandırılmasında, diğer derslerin öğretim programlarının etkisinin yanı sıra, anadili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe öğretimi programı temel rol oynamaktadır. Nitekim ilköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) öğretim programında "söz varlığını geliştirme" alt başlığıyla "okuma" öğrenme alanında söz varlığını geliştirmeye yönelik yedi kazanım olduğu görülmektedir. Bunlar;

1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulur.
3. Eşsesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
4. Bilmediği kelimelerinin anlamlarını araştırır.
5. Ekleri kullanarak kelimeler üretir.
6. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur.
7. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder (MEB, 2005).

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

Wilkins'in (1972) "gramer olmaksızın insan kendini ifade edebilir ancak sözcükler olmaksızın bunu gerçekleştiremez" ifadesi, söz varlığının insan yaşamı için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bilindiği üzere bireyler bütün düşünme etkinliklerini kavramlarla, yani dış dünyanın sembolik yansımaları olan sözcüklerle yapmaktadırlar. Bir başka deyişle insanı ve onun duygu ve düşüncelerini anlamlı kılan yine onun yarattığı sözcükler aracılığıyla gerçekleşmektedir (Scott, Jamieson-Noel ve Asselin, 2003; Zimmerman, 2000; Schmitt, 2000; Brown, 1994; Punch ve Robinson, 1992).

Bireylerin tüm yaşamları boyunca kullandıkları ve kullanacakları kelimeleri formal, informal ya da bağımsız stratejiler geliştirerek kazandıkları bilinmektedir (Hunt ve Beglar, 2000; Coady, 1997; Hulstijn, Hollander ve Greidanus, 1996; Nation, 1990; Nagy, Herman ve Anderson, 1985). Buna göre söz varlığı oluşturma sürecinin hem okul yaşantısını hem de okul dışı yaşamı kapsadığı söylenebilir. Her ne kadar informal öğrenme biçimleri söz varlığı oluşturma sürecinin bir boyutunu oluştursa da kelime öğretiminin tümüyle bu yola bırakılması düşünülemez. Bu nedenle okullarda planlı, programlı ve belli amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilecek olan kelime öğretim çalışmalarına gereksinim vardır. Kelime öğretimi tüm dersler kapsamında gerçekleştiriliyor olsa da bu alanda en büyük sorumluluk anadili derslerine düşmektedir. Bu nedenle ülkemizde de kelime öğretimi ve söz varlığını geliştirme gibi etkinlikler öncelikle Türkçe dersinin kapsamında yer almaktadır.

Türkçe Öğretim Programı'nda, öğrencilerin söz dağarcığının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmış ancak hangi kelimelerin öğretileceği ve hangi yöntemlerin kullanılacağından söz edilmemiştir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Oysa yabancı ülkelerde, ana dili ders kitaplarının hazırlanmasında, önceden belirlenen sözcük dağarcıklarının dikkate alındığı, sözcük öğretimin öğrencilerin yaş ve bilişsel gelişim seviyelerine uygun olarak ve sistemli bir şekilde yapıldığı görülmektedir (Karakuş, 2002). Ancak Türkiye'de bu tür çalışmaların, yetkili bir kurum tarafından, bir program dahilinde ve sistemli bir şekilde

yapılmadığı (Karatay, 2007:a), sözcük dağarcığını geliştirmek için büyük oranda Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerine bağlı kalındığı ve ders kitaplarındaki söz dağarcığının yetersiz olduğu da ortadadır (Tömer'den aktaran: Gürelık, 1998; Yalçın, 2005).

Öte yandan Türkçe ders kitaplarında kullanılan sözcükler yazarların kendi deneyimlerine bırakılmakta (Pehlivan, 2003) ve bu durum öğrencilere kazandırılması amaçlanan kelimelerin bir program çerçevesinde öğretilmesini engellemekte ayrıca öğrencilerin ders kitaplarında verilen metinlerdeki sözcükleri yazarın düşünceleri doğrultusunda öğrenmelerine neden olmaktadır. Bu da okullarımızda gerçekleştirilen kelime öğretiminin nitelikli yapılmadığını, kelime öğretiminin neredeyse Türkçe ders kitaplarıyla, ders kitaplarındaki metinlerle ve ders kitabı yazar ya da yazarlarının öngördükleri kelimelerle sınırlı olduğunu göstermektedir. Oysa dil gelişiminde ve kelime öğretiminde, öğretim programlarının etkisinin ne kadar önemli olduğu (Biemiller, 2000) bilinen bir gerçektir. Bu nedenle kelime öğretiminde ders kitapları (Bulut, 1999; Erdoğan, 2007), ders kitaplarındaki metin seçimi (Coşkun ve Taş, 2008; Kolaç, 2003; Şen, 2008) ve metinlerdeki sözcük kullanımının (Hameau, 1988; Yalçın, 2005; Karadağ, 2005; Karatay, 2007:b) önemi göz ardı edilemez.

Türkçe derslerindeki söz varlığını geliştirme etkinlikleri, Türkçe Ders Kitapları ve Öğrenci Çalışma Kitapları yardımıyla sürdürülmektedir. Türkçe derslerinde gerçekleştirilen etkinliklerin çok büyük bir bölümü de Türkçe Ders Kitaplarında yer alan okuma metinleri temel alınarak yürütülmektedir. Bu da Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin belli özelliklere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır.

Öğrencilerin okuldaki kelime bilgilerinin temel kaynağını metinler oluşturmaktadır (Cunningham ve Stanowich, 1998). Metinlerin anlamlandırılması ile kelime bilgisi arasında da önemli bir ilişki söz konusudur (Davis, 1968; Nagy ve Herman, 1987; Stahl, 1990; Baunmann ve Kameenui, 1991). Bu nedenle de kelime öğretiminde metinlerin yeri çok önemlidir. Çünkü kelime öğretimi, büyük oranda metinler merkezinde

gerçekleştirilmektedir. Ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri, yaşadıkları sosyal, kültürel ve ekonomik koşulları ile öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri gibi konular dikkate alınmak zorundadır. Aksi durumda öğrenciler, okudukları metinleri anlamada zorlanmakta ve metinlere karşı olumsuz tutumlar geliştirebilmektedirler. Bu yüzden ders kitaplarında yer alan metinlerin seçimine özen gösterilmeli, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri, çevresel koşulları, sosyal ve kültürel yaşamları dikkate alınarak onların ilgi ve beklentilerine uygun metinler hazırlanmalıdır.

Ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmelerine katkısı büyüktür. Nitekim ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin söz varlığına katkı sağlayıp sağlamadığıyla ilgili tartışmalar halen devam etmektedir. Bir takım çalışmalarda; ders kitaplarında verilen metinlerde geçen kelimelerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, öğrencilerin bilişsel gelişimleri göz ardı edilerek metin seçimine gidildiği, öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği soyut sözcük kullanımının yoğunluğu ile ilgili eleştiriler bulunmakta ve bir takım destekleyici çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 1996; Gürelık, 1998; Bilgen'den Aktaran: Cemiloğlu, 1998; Yalçın, 2005; Karadağ, 2005; Korkmaz, 2006; Akar ve Batur, 2007; Zorbaz, 2007; Özdemir, 2008). Bu çalışmanın amacı da destekleyici ek metin çalışmalarının kırsal kesim öğrencilerinin kelime kazanım düzeylerine olan etkisini belirlemektir.

## **Yöntem**

Destekleyici metin çalışmalarının kırsal kesim öğrencilerinin kelime kazanım düzeylerine olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel (Karasar, 2006) bir çalışmadır.

## **Araştırma Grubu**

Araştırma doğu ve batı kırsalında 2008-2009 öğretim yılı ilk yarısında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın batı kırsalını Eskişehir Bozan Veli Topçu İ.Ö.O. 2/A (20 öğrenci) ve 2/B (21 öğrenci) sınıfı öğrencileri oluştururken, doğu kırsalını Siirt Pervari Ekindüzü İlköğretim Okulu (18 öğrenci) ile Göl 85. Yıl İlköğretim Okulu (20 öğrenci) öğrencileri oluşturmuştur.

Hem doğu hem de batı kırsalında çalışmaya katılan öğrenciler Türkçe dersi karne notlarına ve araştırmanın veri toplama aracı olan kelime eşleştirme ön testinden alınan puanlara

bakılarak kendi içlerinde denkleştirilmişlerdir. Bu Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkleştirilmesi**

GRUPLAR	Toplam Denek Sayısı	Karne Notları			Ön Test Sonuçları		
		3	4	5	1-5 puan	6-10 puan	11-15 puan
Batı Kırsalı Deney Grubu Bozan Veli Topçu İ.Ö.O 2/B	15	2	5	8	9	3	3
Batı Kırsalı Kontrol Grubu Bozan Veli Topçu İ.Ö.O 2/A	15	2	5	8	10	3	2
Doğu Kırsalı Deney Grubu Göl 85. Yıl İ.Ö.O	15	3	6	7	8	5	2
Doğu Kırsalı Kontrol Grubu Ekindüzü İ.Ö.O	15	3	6	7	8	5	2

Tablo 1’de de görüldüğü üzere yukarıdaki biçimiyle denkleştirilen araştırma gruplarının hangisinin kontrol, hangisinin deney grubu olacağını belirlemek için şöyle olmuştur. Çalışmayı yürüten araştırmacılardan ikisinin aynı zamanda öğretmen olması, ikinci sınıfları okutması ve uygulamanın daha kolay yapılabilecek olması nedeniyle, araştırmacı öğretmenlerin kendi sınıflarının deney gruplarını, diğer sınıfların da kontrol gruplarını oluşturmasına karar verilerek deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Doğu ve batı kırsalında öğrenim gören öğrencilerin kelime kazanımlarında destekleyici metin çalışmalarının etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma Türkçe Öğretimi Programı “Değerlerimiz” teması kapsamında gerçekleştirilmiştir. “Değerlerimiz” temasının seçilmesinde; bu temanın ortak ve zorunlu temalardan biri olması, “değer” kavramının soyut bir kavram olması ve ikinci sınıf öğrencilerinin somut işlemler döneminde olması etkili olmuştur. Ayrıca her iki kırsalda da aynı yayınevine (Harf Yayınevi) ait olan İlköğretim 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nın kullanılıyor olması çalışmanın biçimlenmesine yardımcı olmuştur.

DeneySEL çalışmaya başlanmadan önce “Değerlerimiz” temasındaki farklı metin türlerinde (Bayrağım-şiiir, Keloğlan-öyküleyici, Türkçe Ana Dilimiz-şiiir, Aile Ocağı-bilgilendirici) geçen ve anlamı bilinmeyen kelimeler belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için araştırma kapsamı dışında kalan ve

deneySEL uygulamanın yapılacağı öğrencilerin özellikleriyle benzer özellikler taşıyan, Eskişehir/Alpu’da 60 ve Siirt/Pervari’de 57 ikinci sınıf öğrencisinin katılımıyla anlamı bilinmeyen kelimeleri belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere birer gün arayla tema içerisindeki metinler ayrı ayrı okutulmuş, metinlerde geçen ve öğrenciler tarafından anlamı bilinmeyen kelimelerin altları çizilerek araştırma kapsamına alınacak olan kelimeler belirlenmiştir. Her iki kırsalda da bu yolla belirlenen kelimeler araştırmacılar tarafından bir havuzda toplanarak, iki kırsalda da anlamı bilinmeyen ortak 40 kelime saptanmış ve araştırma kapsamına alınmıştır. Bunlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2’de verilen bu anlamı bilinmeyen kelimeleri deney grubu öğrencilerine kazandırmak amacıyla, araştırmacılar tarafından üç adet destekleyici metin oluşturulmuştur. Destekleyici ek metinlerin hazırlanmasında özellikle öğrencilerin çevresel ve sosyo-kültürel-ekonomik koşulları dikkate alınmış ve bu koşullara uygun yapı, kurgu ve anlatım esasları benimsenmiştir. Oluşturulan destekleyici ek metinler uzman görüşleri ve sınıf öğretmenlerinin olur görüşleri alındıktan sonra uygulamaya konulmuştur. Destekleyici ek metinlerin deney grubu üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve ortak 40 kelime ve bu kelimelerin anlamlarını içeren bir kelime eşleştirme testi geliştirilmiştir. Geliştirilen testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda;

**Tablo 2. Değerlerimiz Teması Metinleri ve Anlamı Bilinmeyen Kelimeler**

Tema	Metinler	Anlamı Bilinmeyen Kelimeler
Değerlerimiz	Bayrağım (Şiir)	Şafak, alın yazısı, ata, öz kan, gelincik, hak
	Keloğlan (Öyküleyici)	Usanmak, avare, fikir, emmi, çare, esaslı, eşkiya, pusula, eline düşmek, dert, aramak taramak, sürat, umut, dövünmek, başına gelmek
	Türkçe Ana Dilimiz (Şiir)	Anlaşılacak
	Aile Ocağı (Bilgilendirici)	Kan bağı, manevi bağ, aile kurumu, üye, gelecek, bilinç, güven ortamı, çekip çevirmek, korunmak, kuşaktan kuşağa sürmek, kavram, akrabalık bağları, kaynak, soyadı birliği, gelişmek, yetişmek, kazanç, dahil olmak

Geliştirilen testin kapsam ve görünüş geçerliği hakkında uzman görüşü alınmış, 65 kişilik bir öğrenci grubuna ön uygulaması yapılmış ve güvenilirlik düzeyi belirlenmiştir. Testin güvenilirliği için "alfa iç tutarlık katsayısı" testi kullanılmıştır. Alfa güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ ) 0,79 olarak bulunmuştur.

#### Verilerin Toplanması

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde izlenen basamaklar ise şöyle sıralanabilir:

1. Çalışmada değerlerimiz temasının uygulamalarına geçilmeden önce, her iki kırsaldaki deney ve kontrol gruplarına, araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak geliştirilen kelime eşleştirme testi uygulanmış ve öğrencilerden kelimelerin anlamlarını eşleştirmeleri istenerek çalışmanın ön-test verileri toplanmıştır.
2. Ön testten sonra değerlerimiz temasına ilişkin uygulamalar hem doğu hem de batı kırsallarındaki deney ve kontrol gruplarında eş zamanlı başlatılarak değerlerimiz temasının uygulanmasına geçilmiştir. Çalışmanın kontrol gruplarında, değerlerimiz temasının metinleri, Türkçe öğretim programında belirtilen metin işleme basamaklarına uygun olarak işlenmiştir. Kontrol gruplarındaki öğrencilerle, Türkçe öğretim programında öngörülen, Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlik ve uygulamaların dışında, başka herhangi bir etkinlik ve ek çalışma gerçekleştirilmemiştir. Kontrol gruplarında

değerlerimiz teması içerisindeki metinlerin işleniş süresi programda öngörüldüğü gibi her metin için 12 ders saati sürmüştür. Böylece değerlerimiz temasında yer alan metinler toplam dört hafta ve 48 ders saatinde bitirilmiştir.

3. Deney gruplarında ise temada geçen metinlerin programda belirtildiği gibi uygulanmasının yanı sıra, her metin sonrası öğrencilere o metinde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını öğretmeyi amaçlayan ve araştırmacılar tarafından oluşturulan destekleyici ek metinler, araştırmacı öğretmenler tarafından uygulama sınıflarında okunmuş ve kelimelerin anlamları üzerinde öğrencilerle birlikte çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarındaki uygulamalar her iki kırsalda da eş zamanlı ve ortak metinlerin kullanılması ile yapılmıştır. Programın sağladığı esneklik de göz önüne alınarak, deney gruplarında her metin için iki ders saati fazladan süre kullanılmıştır. Bu nedenle değerlerimiz teması kontrol gruplarında 48 ders saatinde tamamlanırken deney gruplarında 56 ders saatinde bitirilmiştir.
4. Tema sonrasında da her iki kırsaldaki deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan kelime eşleştirme testi tekrar uygulanmış ve araştırmanın son test verileri de bu yolla elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Ön test ve son testlerden elde edilen verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce, testteki her bir doğru eşleştirmeye bir puan verilerek testin puanlaması yapılmıştır. Testte, 40 kelime ve 40 anlam eşlemesi olduğundan, bir öğrencinin tüm eşleştirmeleri doğru yapması durumunda testten alabileceği en yüksek puan 40 olarak belirlenmiştir. Puanlama işleminden sonra verilerin çözümlenmesine geçilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle kelime eşleştirme testinde yer alan 40 kelimenin genel dağılımına bakılmış, daha sonra ise deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin

puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin yorum ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

### Bulgular

Destekleyici ek metin çalışmalarının doğu-batı kırsalındaki ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin kelime kazanım düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın doğu-batı kırsalı deney gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımlı t testi analizi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Eskişehir ve Siirt Deney Grubu Ön Test Puanlarının Karşılaştırması**

Gruplar	Ortalama	N	Standart	Standart	t	Serbestlik	p
			Sapma	Hata		Derecesi	
Eskişehir	6,8667	15	3,22638	,83305	2,623	14	,020
Siirt	4,4000	15	2,79796	,72243			

(p<0,05)

Tablo 3'te görüldüğü üzere doğu-batı kırsalı deney gruplarına uygulanan ön test sonuçlarına bakıldığında doğu-batı kırsalları ön test sonucu farkın batı kırsalı lehine anlamlı olduğu görülmektedir.

Doğu-batı kırsalı deney gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımlı t testi analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Eskişehir ve Siirt Deney Grubu Son Test Puanlarının Karşılaştırması**

Gruplar	Ortalama	N	Standart	Standart	t	Serbestlik	p
			Sapma	Hata		Derecesi	
Eskişehir	23,2667	15	7,96839	2,05743	1,109	14	,286
Siirt	20,2667	15	7,33355	1,89351			

(p<0,05)

Tablo 4'ten de anlaşıldığı üzere son test sonuçlarına bakıldığında, doğu ve batı kırsalı deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Doğu-batı kırsalı kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Buna ilişkin yapılan bağımlı t testi analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Eskişehir ve Siirt Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının Karşılaştırması**

Gruplar	Ortalama	N	Standart		t	Serbestlik	
			Sapma	Hata		Derecesi	p
Eskişehir	5,4667	15	4,54920	1,17460	-,358	14	,726
Siirt	5,9333	15	3,95450	1,02105			

(p&lt;0,05)

Tablo 5'e bakıldığında doğu-batı kırsalları kontrol grupları ön-test sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç her iki kırsaldaki kontrol gruplarına seçilen öğrencilerin kelime hazinelerinin birbirlerine benzer düzeyde olduğunu gösterebilir.

Doğu-batı kırsalı kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmış, bu amaçla yapılan bağımlı t testi analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. Eskişehir ve Siirt Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Karşılaştırması**

Gruplar	Ortalama	N	Standart		t	Serbestlik	
			Sapma	Hata		Derecesi	p
Eskişehir	6,8667	15	3,06749	,79202	-,962	14	,353
Siirt	8,0000	15	3,50510	,90501			

(p&lt;0,05)

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere doğu-batı kırsalı kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Her ne kadar iki grup puan ortalamaları kendi içinde karşılaştırıldığında Siirt grubu lehine yaklaşık 1,2'lik bir fark görünüyorsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, doğu-batı kırsalı kontrol grupları ön test sonuçlarıyla da bu yönüyle benzeşmektedir.

Doğu kırsalı ve batı kırsalı öğrencilerinin deney ve kontrol gruplarındaki ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda batı kırsalı deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımlı t testi analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Eskişehir Deney Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırması**

Gruplar	Ortalama	N	Standart		t	Serbestlik	
			Sapma	Hata		Derecesi	p
Eskişehir Öntest	6,8667	15	3,22638	,83305	- 10,386	14	,000
Eskişehir Sontest	23,2667	15	7,96839	2,05743			

(p&lt;0,05)

Tablo 7'de görüldüğü üzere batı kırsalı ön test-son test puanlarının karşılaştırmasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yine batı kırsalında olduğu gibi doğu kırsalı deney grubunun ön test-son test puan

ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre doğu kırsalı deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımlı t testi analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8. Siirt Deney Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırması**

Gruplar	Ortalama	N	Standart		t	Serbestlik	
			Sapma	Hata		Derecesi	p
Siirt Öntest	4,4000	15	2,79796	,72243	- 8,353	14	,000
Siirt Sontest	20,2667	15	7,33355	1,89351			

(p&lt;0,05)

Tablo 8’de de görüldüğü üzere doğu kırsalı ön test-son test puanlarının karşılaştırmasında deney grubu son testi lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Deney gruplarında olduğu gibi kontrol gruplarında da ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak

anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda batı kırsalı kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımlı t testi analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9. Eskişehir Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırması**

Gruplar	Ortalama	N	Standart		t	Serbestlik	
			Sapma	Hata		Derecesi	p
Eskişehir Öntest	5,4667	15	4,54920	1,17460	- 2,398	14	,031
Eskişehir Sontest	6,8667	15	3,06749	,79202			

(p&lt;0,05)

Tablo 9’da görüldüğü gibi batı kırsalı kontrol grubu ön test-son test puanlarının karşılaştırmasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Yine batı kırsalında olduğu gibi doğu kırsalı kontrol grubunun ön test-son test puan

ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre doğu kırsalı kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımlı t testi analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10. Siirt Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırması**

Gruplar	Ortalama	N	Standart		t	Serbestlik	
			Sapma	Hata		Derecesi	p
Siirt Öntest	5,9333	15	3,95450	1,02105	- 1,704	14	,110
Siirt Sontest	8,0000	15	3,50510	,90501			

(p&lt;0,05)

Tablo 10’dan da anlaşılacağı üzere doğu kırsalı kontrol grubu ön test-son test puanlarının karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her ne kadar ön test-son test puan ortalamalarına bakıldığında son

test lehine yaklaşık 2,1’lik bir fark olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Doğu kırsalı ve batı kırsalı öğrencilerinin deney ve kontrol gruplarındaki birleştirilmiş ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel



olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda doğu-batı kırsalı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak

anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımlı t testi analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11. Eskişehir-Siirt Deney ve Kontrol Grupları Birleştirilmiş Ön Test Puanlarının Karşılaştırması**

Gruplar	Ortalama	N	Standart		t	Serbestlik	
			Sapma	Hata		Derecesi	p
Esk+Siirt							
Deney Gr. Öntest	5,6333	30	3,22152	,58817	-,065	29	,949
Esk+Siirt							
Kontrol Gr Öntest	5,7000	30	4,19482	,76587			

(p<0,05)

Tablo 11'de de görüldüğü üzere Eskişehir-Siirt deney ve kontrol grupları birleştirilmiş ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan bağımlı t testi analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Çalışma kapsamında yine doğu-batı kırsalı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son

**Tablo 12. Eskişehir-Siirt Deney ve Kontrol Grupları Birleştirilmiş Son Test Puanlarının Karşılaştırması**

Gruplar	Ortalama	N	Standart		t	Serbestlik	
			Sapma	Hata		Derecesi	p
Esk+Siirt							
Deney Gr. Sontest	21,7667	30	7,67748	1,40171	9,159	29	,000
Esk+Siirt							
Kontrol Gr Sontest	7,4333	30	3,28721	,600616			

(p<0,05)

Tablo 12'de de görüldüğü üzere Eskişehir-Siirt deney ve kontrol grupları birleştirilmiş son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 13'te de görüldüğü gibi Eskişehir-Siirt deney grupları birleştirilmiş ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Çalışmada doğu-batı kırsalı deney grubu öğrencilerinin birleştirilmiş ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan bağımlı t testi analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Çalışmada yine doğu-batı kırsalı kontrol grubu öğrencilerinin birleştirilmiş ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan bağımlı t testi analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 13. Eskişehir-Siirt Deneysel Grupları Birleştirilmiş Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırması**

Gruplar	Ortalama	N	Standart	Standart	t	Serbestlik	p
			Sapma	Hata		Derecesi	
Esk+Siirt							
Deneysel Gr. Öntest	5,6333	30	3,22152	,58817	-13,283	29	,000
Esk+Siirt							
Deneysel Gr. Sontest	21,7667	30	7,67748	1,40171			

(p&lt;0,05)

**Tablo 14. Eskişehir-Siirt Kontrol Grupları Birleştirilmiş Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırması**

Gruplar	Ortalama	N	Standart	Standart	t	Serbestlik	p
			Sapma	Hata		Derecesi	
Esk+Siirt							
Kontrol Gr. Öntest	5,7000	30	4,19482	,76587	2,609	29	,014
Esk+Siirt							
Kontrol Gr. Sontest	7,4333	30	3,28721	,60016			

(p&lt;0,05)

Tablo 14'te de görüldüğü gibi Eskişehir-Siirt kontrol grupları birleştirilmiş ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

### Tartışma

Elde edilen bulgular ışığında, doğu batı kırsalları deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlarının başarı yüzdeleri karşılaştırıldığında; deney ve kontrol gruplarının ön test puanları açısından önemli bir farklılık bulunmazken, son test puanları açısından deney gruplarındaki öğrencilerin kontrol gruplarındaki öğrencilere oranla daha yüksek başarıya sahip olmaları deney gruplarında uygulanan destekleyici ek metin çalışmalarının öğrencilerin kelime kazanımlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Bu bağlamda Türkçe öğretim programı değerlerimiz temasında öğretilmesi amaçlanan 40 kelimedenden 38'inin kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yarısından fazlası tarafından öğrenilememiş olması, ders kitaplarında yer alan metinlerle ilgili bir sorun olduğunu ya

da ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kelimelerin öğretilmesi için uygulanan etkinliklerin yetersiz olduğunu ve öğrencilere kelime kazandırmada destekleyici etkinliklere gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Bu durum Erol ve Aksoy (2008) tarafından da vurgulanmaktadır.

Doğu-batı kırsalı deney gruplarına uygulanan ön test sonuçlarında ise doğu-batı kırsalları ön test sonucunun istatistiksel olarak batı kırsalı ön test puan ortalaması lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak batı kırsalında öğrenim gören öğrencilerin, doğu kırsalında öğrenim gören öğrencilere oranla daha zengin kelime hazinesine ya da zengin uyaranlara sahip olmaları gösterilebilir. Bloom, çok sayıda araştırmacının sonuçlarına dayanarak, okuma dersindeki başarının en kararlı yordayıcılarından birinin, çocuğun bu sınıftan önce geliştirmiş olduğu söz dağarcığı olduğunu belirtmiştir (Bloom'dan akt:Yalçın ve Özek, 2006). Ön bilgiler, öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Çevre uyaranlarından yoksun ortamlarda yetişen çocukların dil düzeylerinin düşüklüğü

çevrenin dil gelişimi üzerindeki önemini ortaya koymuştur (Slobin'den akt: İpek ve Bilgin, 2007). Son test sonuçlarına bakıldığında da doğu ve batı kırsalı deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu durum her iki deney grubunda eş zamanlı ve paralel gerçekleştirilen destekleyici ek metin çalışmalarının her iki deney grubuna da aynı oranda etki ettiği anlamına gelebilir. Özbay ve Melanlıoğlu (2008), kelime öğretiminde seviyeye uygun edebî metinlerden yararlanılması görüşündedir. Bu çalışma kapsamında hazırlanan destekleyici metinlerdeki en belirgin özellik de, bu metinlerin öğrenci seviyelerine ve yaşam koşullarına uygun olmalarıdır.

Doğu-batı kırsalları kontrol grupları ön-test sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış olması, her iki kırsaldaki kontrol gruplarına seçilen öğrencilerin kelime hazinelerinin birbirlerine benzer düzeyde olduğunu ve Türkçe öğretimi programının her iki kırsalda da benzer şekilde uygulandığını gösterebilir.

Batı kırsalı kontrol grubu ön test-son test puanlarının karşılaştırmasında son test lehine anlamlı bir farkın bulunması bir kazanım olarak görülemez. Bir başka deyişle kontrol gruplarında Türkçe öğretim programının öngördüğü şekilde yapılan uygulamaların kısmen de olsa öğrencilerin kelime hazinelerine belli ölçüde de katkı sağladığı, ancak bunun yeterli olmadığı söylenebilir. Ancak doğu kırsalı kontrol grubu ön test-son test puanlarının karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış olması Türkçe dersi öğretim sürecinde uygulanan programın öğrencilerin kelime hazinesini gelişimlerinde kayda değer bir farklılık yaratmadığı biçiminde de yorumlanabilir.

Doğu-batı kırsalı deney grupları birleştirilmiş ön test-son test puan ortalamaları için Eskişehir-Siirt deney grupları birleştirilmiş ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç deney gruplarına uygulanan destekleyici ek metin çalışmalarının öğrencilerin kelime kazanım düzeylerine olumlu etki ettiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla bu sonuca bakarak Eskişehir ve Siirt kırsallarında gerçekleştirilen

deneysel çalışmaların etkili olduğu ve amacına ulaştığı söylenebilir. Erdoğan'ın (2007) da araştırmasında belirttiği gibi, programın öngördüğü kitaplarda, öğrenme eksikliklerini giderici çalışmalara yer verilmemektedir. Bu da; öğretmenlerin destekleyici ek etkinliklere yönelmesini gerekli kılmaktadır. Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçların da bunu desteklediği söylenebilir.

### Sonuçlar

1. Kontrol grupları ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında doğu batı kırsalları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
2. Batı ve doğu kırsalları deney grubu ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı fark vardır.
3. Batı kırsalı kontrol grubu ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırmasında son test lehine anlamlı fark bulunmuş olmasına rağmen, doğu kırsalı kontrol grubu ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırmasında test sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
4. Doğu-batı kırsalı deney ve kontrol grupları birleştirilmiş ön test puan ortalamaları karşılaştırmasında anlamlı bir farklılık bulunmamış olmasına rağmen, son test karşılaştırmasında deney grupları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
5. Doğu-batı kırsalı deney grupları birleştirilmiş ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırması ve kontrol grupları birleştirilmiş ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırmasında da son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.
6. Deney ve kontrol grupları ön test-son test başarı yüzdeleri karşılaştırıldığında, uygulanan kelime testinde yer alan tüm kelimeler için, deney gruplarındaki öğrencilerin başarı yüzdeleri kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı yüzdelerine oranla daha yüksektir.
7. Destekleyici ek metin çalışmaları uygulanan deney grubu öğrencilerinin uygulanan kelime eşleştirme testi başarı yüzdeleri kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksektir.

8. Doğu kırsalında öğrenim gören öğrencilerin kelime bilgileri, batıda öğrenim gören öğrencilere oranla daha zayıftır.
9. Türkçe ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan metinlerdeki kelimelerin öğretilmesi için uygulanan etkinlikler, kelime öğretimi açısından yeterli etkiyi oluşturamamaktadır.
3. Metinler içerisinde öğrencilerin seviyelerine uygun kelimelere yer verilmelidir.
4. Özellikle 1. 2. ve 3. sınıflarda soyut anlamlar içeren kelime yoğunluklarından kaçınılmalıdır.
5. Kelime kazanım düzeyleri bakımından doğu ve batı kırsalları arasındaki farkı giderici uygulamalara ağırlık verilmelidir.
6. Kelime öğretiminde sadece ders kitabına bağlı kalınmamalı, başka kaynaklardan da destek alınmalıdır.

### Öneriler

1. Destekleyici ek metinler yoluyla, öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektikleri kelimelerin öğretimi sağlanabilir.
2. Türkçe ders kitaplarına yer alacak metinlerin seçimlerinde öğrencilerin her türlü gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akar, C. ve Batur, Z. (2007). *Yeni İlköğretim Programına Göre Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Eskişehir, 219-221.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi
- Aksoy, Ö. (2009). *İlköğretim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlerimiz Temasındaki Değerlerin İncelenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Sözlü Bildiri. Eskişehir.
- Baunmann, J. F. & Kameenui, E. J. (1991). Research on Vocabulary Instruction: Ode to Voltaire. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire (Eds). *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. New York: Macmillan, 604-632
- Biemiller, A. (2000). *Teaching Vocabulary Early, Direct and Sequential*. International Dyslexia Association Quartely Newsletter, Perspectives, 26 (4).
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Bulut, B. (1999). İlköğretim 1. 2. 3. sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 144-153.
- Cemiloğlu, M. (1998). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 273-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 59-74.
- Cunningham, A. E. & Stanowich, K. (1998). What Reading Does to the Mind. *American Educator*, 22(1), 8-15.
- Davis, F. B. (1968). Research in comprehension in Reading. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 499-545
- Erdoğan, T. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırma Yaklaşımına Uygunluğu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl:8, Sayı:14.
- Erol, N. ve Aksoy, İ. (2008). *2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik 4-5. Sınıf Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Çanakkale, 750-755.
- Gürel, H. (1998). *Amerika ve Türkiye'de ki İlkokul 4. Sınıf Anadili Kitaplarının Karşılaştırılması*, Dünya'da ve Türkiye'de Ana dili Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 135-139. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.

- Güzel, A., Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi bakımından niceliği ve ortak kelime hazinesi kazandırma bakımından yeterlilikleri, *XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresi* sözlü sunum bildirisi.
- Hameau, M. A. (1988). "Söz Dağarcığı Öğretimi" (Çev: Ramis Dara). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 3.(1):301-305.
- Hulstijn, J., Hollander, M. & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80, 327-339.
- Hunt, A. & Beglar, D. (2000). Current research and practice in teaching vocabulary. In J. C. Richards, & W. A. Ranandya (Eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 258-266). Cambridge: Cambridge University Press.
- İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi. *İlköğretim Online Dergisi*. Cilt:6, Sayı:3. s:344-365.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anıt tepe Yayıncılık.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007:a) Türkçe Ders Kitaplarında Kelime Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 50-66.
- Karatay, H. (2007:b). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:17, Sayı:1, 105-137.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 419-431.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5 Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Nagy, W. E. & Herman, P. & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nagy, William. E. & Herman, P.A. (1987). Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge. Implications for Acquisition and Instruction. In M.G. McKeown & M.E. Curtis (Eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition..* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 19-35.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:5, Sayı:1, 30-45.
- Özdemir, O. (2008). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Anahtar Kelimelerin Analizi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 789-791. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe Kitaplarında Sözcü Dağarcığını Geliştirme Sorunu ve Çözüm Yolları. *Dil Dergisi*, 122, 84.
- Punch, M. & Robinson, M. (1992). Social studies vocabulary mnemonics. *Social Education*, 56, 402-403.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, J. A., Jamieson-Noel, D. & Asselin, M. (2003). Vocabulary instruction throughout the day in twenty-tree Canadian upper-elementary classrooms. *The Elementary Scholl Journal*, 103, 269-286.
- Stahl, S. A. (1990). *Beyond the Instrumentalist Hypothesis: Some Relationships Between Word Meaning and Comprehension*. University of Illinois at Urbana Champaign Center of the Study of Reading.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt:1, Sayı:5, 763-779.
- Wilkins, D. (1972). Grammatical, situational and notional syllabuses. In Association Internationale de Linguistique Appliquée (Ed.). *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Congress of Applied Linguistics*. Heidelberg: Julius Groose Verlag. Reprinted in Brumfit & Johnson (eds.) 82-90.
- Yalçın, S. K. (2005). İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Sözlü Bildirisi*.
- Yalçın, S. K. ve Özek, F. (2006). Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanına Olan Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 130-139.
- Yılmaz, H. (1996). *İlkokul Beşinci Sınıf Ders Kitaplarının Kelime ve Cümle Kadrosu*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Zimmerman, C. B. (2000). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

## Summary

### Introduction

As is known, activities like promoting vocabulary and vocabulary instruction are primarily within the scope of Turkish course in our country. When considered that vocabulary instruction is being performed mainly based on texts; being attentive to select suitable texts for text books and preparing texts with respect to students' interests, taking into account their traits related to age and developmental process, environmental conditions, social and cultural lives are very important. On the other hand, there are studies criticising that words in texts given in textbooks are quite hard for students, texts are selected by ignoring cognitive development, students' socio-economic and socio-cultural environments being ignored while developing the texts, their living conditions are not being taken into account while selecting the texts and that there are many discrete words students have difficulty to understand. These studies mostly end with suggestions stating there must be some supportive work and the purpose of this study accordingly, is to determine the effect of additional supportive texts on rural school students' levels of word acquisition.

### Methodology

In this study, a pre test-post test experimental design with control group was used in order to determine the effect of additional supportive texts on rural school students' levels of word acquisition. The study was performed in three west and east rural schools in 2008-2009 educational year. The west rural part of the sample were students from Eskişehir Bozan Veli Topçu Elementary School (Class 2/A-20 students and Class 2/B- 21 students) and the east rural part of the sample were students from Siirt Pervari Ekindüzü Elementary School (18 students) and Göl 85.Yıl Elementary School (20 students). The study was performed with

respect to the "Our Values" theme in Turkish Curriculum and 40 ambiguous words in texts of the theme were determined In order to make students learn these words, three additional supportive texts from the ambiguous words were developed. Also researchers developed a word-matching test including 40 words and their meanings to determine the effect of additional supportive texts on the experimental group. Before applying the activities related to "Our Values" theme, both experimental and control group were given the word matching test as the pre-test of the study The applications related to "Our Values" theme were performed in both two rural areas with respect to Turkish Curriculum. For experimental group, additional supportive texts were read by the teacher and some activities were performed about the meanings of the words. After the theme performed, the word matching test was implemented to experimental and control group as the post test of the study.

### Findings

The results of the t-test related to data of the word-matching test and the comparison of the scores related to the pre test and post test show that there were no significant difference between the pre test scores of both experimental and control group. On the other hand, a significant difference was found in favor of experimental group by comparing the post test scores of experimental and control group.

### Discussion

In the light of the findings of this study, the comparison between the pre test and post test scores shows that there were no significant difference between pre test scores of experimental and control group and the result that experimental group students were more successful than the control

group students with respect to the post test scores shows additional supportive texts make positive effect for word acquisitions of the students. This result also shows there is a problem with the texts in textbooks or activities in textbooks for teaching the words in texts are insufficient. Due to these reasons, supportive activities should be applied and

considering many studies related to the topic activities for reducing the learning problems are not performed in textbooks. This may make teachers use additional supportive texts and one can say that the results of this study corroborate the aforementioned necessity.