



Ortaokul öğrencilerinin ana dillerinde yeni sözcükleri öğrenme biçimleri: kelime öğrenme stratejilerine yönelik ampirik bir araştırma

Muhammet Memiş¹

Öz

Ortaokul öğrencilerinin ana dilinde kelime öğrenmek için kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada cinsiyet, yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, büyük kardeşe sahip olma durumu, ebeveynlerinin eğitim seviyesi ve okulun konumu değişkenlerinin 11-14 yaş grubundaki çocukların kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığı üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli tercih edilmiş ve veriler araştırmanın örneklemini oluşturan 1620 ortaokul öğrencisinden *Ana Dilinde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ADKÖSÖ)* ve kişisel bilgi formu aracılığıyla 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim-öğretim yıllarında toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen inceleme ve analizler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin ana dilinde kelime öğrenme stratejilerini *orta* düzeyde kullandıkları; cinsiyetin ve kendinden büyük kardeşe sahip olmanın kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde fark yaratacak bir etki oluşturmadığı; yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okul yerleşkesinin konumu faktörlerinin ise çocukların kelime öğrenme stratejilerine başvurma düzeyini etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, ortaokul öğrencilerinin en çok kesinleştirme odaklı stratejileri, en az ise öğrenme odaklı stratejileri kullandıkları, ana dilinde kelime öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığının da sırasıyla *kesinleştirme* > *pekiştirme* > *öğrenme* odaklı stratejiler şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar alan yazın ışığında yorumlanarak kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyinin artırılması amacıyla farkındalık eğitimi verilmesi, öğrenme odaklı stratejilere yönelik rehberlik sağlanması, öğretim programı ve ders kitaplarının kelime öğrenme stratejilerinin kullanımını destekleyecek şekilde yeniden ele alınması ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirecek eğitim politikalarının hazırlanarak uygulanması şeklinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Ana dili

D1

Kelime hazinesi

Kelime öğrenimi

Kelime öğrenme stratejileri

Ortaokul öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.01.2024

Kabul Tarihi: 21.04.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 18.08.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2573

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye, muhammet.memis@omu.edu.tr

Giriş

Dil eğitimi kavramı, öğretim ve öğrenim şeklinde iki alt boyutu kapsamaktadır. Bu iki boyut dil eğitimi meselesine öğretici cephesinden ayrı, öğrenci cephesinden ayrı bir bakış açısıyla yaklaşılmasını gerektirmektedir. Faaliyet ve sorumluluklar bakımından öğretim boyutu öğreticiler ile öğrenim boyutu ise öğrenciler ile ilişkilidir. Öğretim ve öğrenim boyutları hem ana dili hem de ikinci/yabancı dil eğitiminde bulunmaktadır. Bu süreçlerin her birinde öğreticiler bilgi aktarımı ve yönlendirme görevini üstlenirken öğrenciler ise bireysel olarak dili edinme, geliştirme ve uygulama süreçlerine katılmaktadır. Öğretim ve öğrenim boyutları, birbiriyle karşılıklı bir etkileşim içerisinde olmakla birlikte yerine getirilen görevler, oynanan roller, sahip olunan ödevler, üstlenilen sorumluluklar ve geçirilen zihinsel süreçler bakımından birbirinden farklılaşmaktadır. Her iki grubun üyelerinin dil eğitimi süreci boyunca kendine ait sorumlulukları ve yapacakları işler vardır. Söz gelimi, hedef kazanım bir dil bilgisi konusu olduğunda, öğreticinin ilgili konuyu açıklamak ve konunun anlaşılmasını sağlamak üzere kullanacağı yöntemi belirlemesi, ders planı ve öğretim materyali hazırlaması, işe koşaacağı stratejileri planlaması ve bunları derste uygulaması gerekirken öğrencilerin ise derse uygun araç-gereçleri getirmesi, dersi takip etmesi, not alması, anlamadığı noktaları sorması, alıştırmaya ve ödevleri yapması, ders sırasında ve dersten sonra öğrenim sürecinde uygulaması gereken stratejileri bilmesi ve kullanması, öğrendiklerini tekrar etmesi ve bunları unutmamak için çeşitli önlemler alması gibi yükümlülükleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Söz konusu ayırım söz varlığının geliştirilmesi hususunda da geçerlidir. Bu çerçevede kelime hazinesini geliştirme etkinliklerinde de öğretim ve öğrenim boyutlarında öğretmenlerin ve öğrencilerin kendine özgü görev ve sorumlulukları ile gerçekleştirdikleri eğitim faaliyetleri bulunmaktadır. Söz varlığının geliştirilmesi hususunda öğreticiler tarafından yapılabilecek olan her şey öğretim boyutu, öğrenciler tarafından yapılabilecek olan her şey ise öğrenim boyutu kapsamındadır. Söz varlığının geliştirilmesi bağlamında bu ayırım, alan yazında (Krashen, 1981; Nation, 2001; Schmitt, 2008) öğretim merkezli süreçler için *rastlantısal ve amaçlı* kelime öğretimi şeklinde ele alınmaktadır. Rastlantısal kelime öğretimi, öğrencilerin doğal dil bağlamları içinde, doğrudan kelime öğretimine odaklanmadan, eğitim sürecinde kullanılan okuma ve dinleme/izleme metinlerinde karşılaştığı sözcükler üzerinden gerçekleştirilen öğretim etkinliklerini kapsarken amaçlı sözcük öğretimi ise hedef kelimelerin çeşitli yöntemler yardımıyla planlı ve kasıtlı bir şekilde öğretilmesine yönelik etkinlikleri içermektedir (Ellis, 1994; Hulstijn, 2003). Öğrenim odaklı süreçler ise, öğrencilerin kişisel söz varlıklarını geliştirmek amacıyla bilinçli veya bilinçsiz olarak geçirdikleri bireysel süreçleri ve kullandıkları stratejileri kapsamaktadır (Graves, 2006; Kaya, 2023; NICHD, 2000). Ancak alan yazında (Eckerth ve Tavakoli, 2012; Van Den Broek vd., 2022) sınıf içi sürecin genellikle amaçlı ve doğrudan kelime öğrenimi için yeterli fırsatlar sunamayacak kadar kısıtlı olduğu da yaygın olarak kabul edilmektedir.

Çocukların bilinçli bir faaliyet şeklinde kendi kelime öğrenimlerini yönlendirebilecekleri yaşa ve olgunluğa geldiklerinde, ana dillerindeki kişisel söz varlıklarını bilinçli olarak hangi yollarla geliştirdiklerinin ortaya çıkarılması alan yazında bugüne kadar ihmal edilmiş bir araştırma konusudur. Ana dilindeki söz varlığını geliştirme etkinlikleri, daha çok örgün eğitim öğretim sürecinde verilen ana dili eğitimi derslerindeki metinlerin okunması, dinlenmesi ve bu metinler kullanılarak yapılan temel dil becerilerine yönelik etkinliklerle sınırlı tutulmaktadır. Sözü edilen bu uygulama sebebiyle kelime hazinesine yönelik araştırmalar da daha çok öğreticiler tarafından yönetilen ve yönlendirilen uygulamalarla sınırlı bir çerçeve içerisinde öğretim odaklı faktörler üzerinde gerçekleştirilmektedir. Oysa çocuklar okul çağına gelinceye kadar, ana dillerindeki kişisel söz varlıklarının büyük bölümünü, öğretim yoluyla değil, edinim yoluyla, yani sosyal etkileşim, günlük yaşam deneyimleri, çeşitli medya içeriklerine maruziyet ve aile içi iletişim gibi bilinçsiz veya yönlendirilmemiş süreçler aracılığıyla kazanmakta ve konuşma bağlamından çıkarım yapma, akranlara veya ebeveynlere sorma, kelime anlamlarını tahmin etme gibi kendi öğrenme girişimleri aracılığıyla geliştirmektedir. Bu yüzden kelime hazinesinin gelişimi üzerine gerçekleştirilen araştırmaların da bu doğrultuda yoğunlaşarak çocukların kelime öğrenimi için yaptıklarını odağına alıp bu kapsamdaki ilişkili faktörlere yönelmesi yerinde olacaktır.

Uluslararası literatür bu bağlamda incelendiğinde, sözcük öğretim etkinliklerinin genellikle öğretim merkezli yaklaşımlar çerçevesinde ele alındığı ve kelime öğretiminin daha çok sınıf içi uygulamalarla sınırlandığı görülmüştür (Boers ve Lindstromberg, 2008; Graves, 2006; Marzano, 2004). Mevcut uygulamalarda, kelime bilgisinin geliştirilmesine yönelik olarak ders kitabı tabanlı öğretim yöntemlerine, doğrudan öğretim tekniklerine ve öğretici yönlendirmesiyle yapılan kelime etkinliklerine ağırlık verilmiştir (Beck vd., 2013; Biemiller, 2010). Bu durum ise kelime öğretimi ile ilgili araştırmaların büyük ölçüde öğretim sürecinin kontrolüne odaklanmasına; öğrencilerin kendi öğrenim süreçlerini nasıl yönettiği ve bu süreçte hangi stratejilere başvurduğu konularının yeterince ele alınmamasına yol açmıştır. Ana dili eğitimi bağlamında yapılan çalışmalar, kelime öğretiminin büyük ölçüde ders kitapları ve öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır (Graves, 2006; Kamil ve Hiebert, 2005; Stahl ve Nagy, 2006). Bu anlayış, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol almasını ve kişisel söz varlığını geliştirme sürecini bireysel olarak yönetmesini büyük ölçüde sınırlamaktadır (Snow vd., 2005). Ancak kelime öğretiminin yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlandırılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bağımsız hareket etmelerini ve kendi kelime hazinelerini geliştirmek için stratejiler kullanmalarını (Blachowicz ve Fisher, 2014; Nagy ve Scott, 2000; Perfetti ve Stafura, 2014) engelleyebilmektedir. Bu bağlamda, uluslararası alan yazında kelime öğretim etkinliklerinin daha esnek hâle getirilmesi ve öğrencilerin bağımsız kelime öğrenme süreçlerine dâhil edilmesini sağlayacak uygulamalara yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kamil ve Hiebert, 2005; Perfetti ve Stafura, 2014). Yine bu doğrultuda, Ulusal Okuma Paneli Raporu (NICHD, 2000) da kelime bilgisinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin aktif rol üstlenmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Raporda, ana dilinde kelime öğreniminin yalnızca öğretim merkezli bir süreç olmaktan çıkarılması ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebileceği stratejilere odaklanılması gerektiği belirtilmekte, ayrıca kelime öğretiminde ders kitaplarına dayalı geleneksel yaklaşımların, öğrenme sürecini sınırladığı ve öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirme konusunda yeterince destekleyici olmadığı (Dickinson ve Smith, 1994; Drevno vd., 1994; Sénéchal, 1997) bildirilmektedir.

Ulusal alan yazında da ana dili eğitimi çerçevesindeki Türkçe derslerinde gerçekleştirilen kelime hazinesini geliştirme etkinlikleri bugüne kadar öğrencilerin yönetebileceği ve katkı sağlayabileceği bir eğitim yaklaşımıyla öğretim ve öğretici odaklı bir anlayışta kurgulanmış; söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve kelime hazinesi üzerine yapılan araştırmalar da öğrencilerin işe koşabilecekleri farklı yöntem, teknik ve stratejileri odağına alan bir bakış açısıyla yapılagelmiş ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenip söz varlıklarını çeşitli yöntem ve stratejileri kullanarak geliştirebilecekleri dikkate alınarak bu doğrultuda bir araştırma gerçekleştirilmemiştir. Bu anlamda ana dili eğitimindeki öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi konusunda öğretim boyutu ön plana çıkarılmış, öğrenim boyutu ise ihmal edilmiştir. Bundan önceki öğretim programlarda olduğu gibi yürürlükteki Türkçe dersi öğretim programlarında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, 2024) da söz varlığının geliştirilmesine yönelik olarak öğretim odaklı, ders kitabındaki öğretim etkinliklerine ve öğretici yönlendirmesine bağımlı bir yaklaşım benimsenmiş durumdadır. Alan yazındaki yayınlarda (Arı, 2006; Göçer, 2009; Karatay, 2007; Türkben, 2018) öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesinde Türkçe ders kitaplarına büyük önem atfedilmiş, bu kitaplarda yer alan sözcüklerin çeşitli yöntem, teknik ve etkinlikler yardımıyla öğrencilere aktarılması, yani öğretilmesi üzerinde durulmuştur. Bunun yansımalarını ana dili eğitimi kapsamındaki söz varlığı üzerine yapılan araştırmalarda takip etmek mümkündür. İlgili literatürde gerçekleştirilen araştırmalar, ders kitaplarının söz varlığının belirlenmesi (Baysal, 2007; Büyükhellaç, 2014; Doğan, 2016; Uluçay, 2011), öğrencilerin yazılı anlatımlarından hareketle aktif söz varlıklarının tespit edilmesi (Cesur, 2005; Çiftçi, 1991; Eğilmez, 2010; Türkylmaz, 2013), ders kitapları ile öğrencilerin tespit edilebilen aktif kişisel söz varlıklarının karşılaştırılması (Aslan, 2013; Karadağ, 2005; Kurdayıoğlu, 2005), ders kitaplarının söz varlığı öğretimi açısından değerlendirilmesi (Aru, 2013; Başdamar, 2010; Güzel, 2015) ve çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılarak öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesi (Bulut, 2013; Gülsoy, 2013; Koçkaya, 2014; Okur, 2007; Uluçay, 2016) konularında yoğunlaşmıştır.

Sonuç olarak ana dilinde kelime hazinesini geliştirme faaliyetleri kapsamında yer verilen hedef sözcükler öğrencilere öğretilmesi gereken bir şey olarak düşünülmüş hem eğitim faaliyetleri hem de akademik araştırmalar bu anlayış çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu anlayışta, öğrencilerin ana dillerinde bilinçli bir şekilde veya farkında olmadan kendi başlarına da kelime öğrendikleri ve bu

doğrultuda çeşitli yollara başvurarak birtakım stratejileri kullandıklarına odaklanılmamıştır. Sözcük öğrenimi ile ilgili gerçekleştirilen alan yazın taramasında, öğrenciler tarafından işe koşulan stratejiler çerçevesindeki araştırmaların yabancı/ikinci dil öğrenimine yöneldiği; kelime öğreniminde kullanılan stratejilerin esasen ana dilinden başka bir dildeki sözcükleri öğrenirken kullanılabilen stratejiler olarak algılandığı görülmüştür. Araştırmalarda kelime öğrenme stratejilerinin yabancı/ikinci dil ekseninde ele alınması durumu, hem ulusal (Baskın vd., 2017; Biçer ve Polatcan, 2015; Kocaman vd., 2018; Memiş, 2018b; Şener, 2015; Tanyer ve Öztürk, 2014; Tok ve Yığın, 2014) hem de uluslararası (Barcroft, 2009; Cook, 2001; Gu ve Johnson, 1996; Lawson ve Hogben, 1996; Lee, 2007; Oxford, 1990; Schmitt, 1997; Waldvogel, 2013) alan yazında yukarıda açıklandığı şekildedir. Gerçekleştirilen literatür taramasında da örgün eğitim çağındaki çocukların ana dillerindeki kişisel söz varlıklarını geliştirmek için işe koştukları uygulamaları irdeleyen ampirik bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Türkçenin ana dili olarak eğitimi süreci, kelime hazinesinin geliştirilmesi bakımından ele alındığında, müfredat takibi, sınırlı ders süresi, kullanılan ders kitabının niteliği gibi sebeplerle öğrencilerin söz varlığının gelişimi için dolaylı kelime öğretim anlayışının baskın olarak benimsendiği (Genç, 2021; Kaya, 2021); kelime hazinesinin ağırlıklı olarak okuma metinleri ve etkinliklerine bağımlı olarak ele alındığı ve bu anlayışın 2019 öncesi Türkçe dersi öğretim programlarında sürdürüldüğü (Mert, 2015; Taga, 2018) ve söz varlığını geliştirme çalışmalarının ders kitaplarına bağlı ve bağımlı olarak yürütüldüğü (Memiş, 2023) görülmektedir. Fakat benimsenen öğretim anlayışı ve ana dili eğitiminde işe koşulan ders kitapları üzerine sözcük öğretimi çerçevesinde yapılan incelemelerde bugüne kadar tespit edilmiş olan sorunlar (Aydın ve Aydın, 2020; Kaya, 2021; Numanoglu, 2021; Ömeroğlu ve Hakkoymaz, 2022; Sarı, 2020; Şimşek ve Demirel, 2020) öğrencilerin kişisel söz varlığı bakımından yeterli ve istenen bir düzeye ulaşmasının önünde bir engel oluşturmaktadır. Nitekim ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sahip oldukları kişisel söz varlığını belirlemek üzere yürütülen araştırmalarda (Aydın, 2014; Göçen ve Okur, 2015; Taga, 2018; Tok ve Ünlü, 2014), öğrencilerin kelime hazinelerinin göz ardı edilemeyecek ölçüde kısıtlı olduğu ve bunun bir neticesi olarak anlama ve anlatma becerilerinde sorunlar yaşadıkları, sözcük kullanımı bakımından yalnızca günlük yaşamda kullanabildikleri kelimeleri yazılı ve sözlü anlatımlarında işlevsel olarak işe koşabildikleri ortaya konulmuştur. Buradan hareketle öğretim boyutunu öne çıkaran mevcut anlayış ve uygulamalarla 2024 öncesindeki Türkçe dersi öğretim programlarında söz varlığı ile ilgili hedeflenen kazanımlara ulaşamadığı; öğrencilerin kişisel söz varlığı gelişiminin hedeflendiği şekilde sağlanabilmesini güvence altına almak ve kelime hazinelerinin geliştirilmesi sürecini iyileştirmek üzere hâlihazırda ihmal edilmiş olan öğrenim boyutunun da gündeme alınması gerektiği ifade edilebilir.

Ana dili eğitimi derslerine ayrılan kısıtlı süre, bu süre içerisinde kelime hazinesinin geliştirilmesine tahsis edilebilecek zaman ve bu sınırlı süre zarfında öğretilebilecek/öğrenilebilecek sözcük sayısı gibi faktörler (Reilly, 2019; Stoewer ve Musk, 2019) öğrencilerin üst düzey bir kişisel söz varlığına sahip olabilmek için kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenerek çeşitli kelime öğrenme stratejileri geliştirmelerini ve bunları işe koşmalarını zorunlu kılmaktadır. Alan yazında öğrencilerin kelime gelişiminin, yalnızca ders kitapları ve öğretici yönlendirmesiyle gerçekleştirilen öğretim süreçlerinden ibaret olmadığı ve bağımsız öğrenme stratejilerini geliştirmedikleri takdirde öğrencilerin kişisel söz varlığının sınırlı kalabileceği vurgulanmakta ve kişisel söz varlığını geliştirme sürecinin yalnızca ders içi etkinliklerle sınırlandırılmasının yetersiz olduğu (Beck vd., 2013; Nagy ve Scott, 2000; NICHD, 2000) belirtilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin kelime hazinelerini etkili ve sürdürülebilir bir şekilde geliştirebilmeleri için bireysel girişimlerde bulunmaları ve bağımsız kelime öğrenme stratejilerini benimsemeleri (Biemiller, 2010) gerekmektedir. Kelime bilgisinin gelişimi büyük ölçüde öğrencinin bireysel girişimlerine ve sınıf dışı öğrenme süreçlerine bağlıdır. Öğrencilerin akademik başarısının büyük ölçüde bağımsız öğrenme becerilerine dayandığı ve yalnızca derslerde verilenlerle sınırlı bir öğrenme anlayışının istenilen bilgi, beceri ve başarı düzeyine ulaştırmada yetersiz olduğu ve bağımsız öğrenme süreçlerini destekleyen öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrenilenleri içselleştirme ve kalıcı hale getirme konusunda etkili olduğu (Brahma ve Saikia, 2023; Chickering ve Gamson, 1987; Credé ve Kuncel, 2008; Dunlosky vd., 2013; Karpicke ve Blunt, 2011) bilinmektedir. Ayrıca öğrenme stratejilerinin kullanımı uzun vadede sürdürülebilir öğrenme anlayışının öğrencilere yerleşmesi açısından da gerekli görülmektedir. Bu gerekliliğin, tıpkı genel öğrenme stratejilerinde olduğu gibi bağımsız kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı konusundan da geçerli olduğu

söylenbilir. Bu çerçevede, öğrencilerin derslerden bağımsız olarak kelime öğrenme stratejilerini kullanmalarının, kelime öğrenme sürecinin sürdürülebilirliği, dil gelişimi ve akademik başarı açısından önemli olduğu açıktır. Bu süreçte öğrencilerin bağımsız olarak kelime öğrenme stratejilerini kullanmaları, yeni öğrenilen kelimelerin kalıcı hale gelmesini sağlamakta ve dil becerilerinin gelişimini uzun vadede desteklemektedir (NICHD, 2000). Dil becerilerinin gelişimi ve özellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için ihtiyaç duyulan zengin bir kelime hazinesinin kazanılması konusunda, kelime öğrenme stratejilerinin bilinçli şekilde işe koşulması kritik önemdedir (Snow vd., 2005; Stahl ve Nagy, 2006). Bununla birlikte, sınıf içinde sunulan kelime öğretimi genellikle bağlamdan bağımsız, öğretim odaklı ve ezbere dayalı olduğundan öğrencilerin aktif bir şekilde stratejiler kullanarak kelime öğrenmeleri gerektiği (Diamond ve Gutlohn, 2006; Kamil ve Hiebert, 2005); bağımsız kelime öğrenme süreçlerine dâhil olmayan öğrencilerin sınıf içindeki öğretimle elde ettikleri kelime bilgilerini uzun vadede etkin şekilde kullanamadıkları ve öğrendikleri kelimeleri farklı bağlamlarda uygulamakta zorlandıkları (Blachowicz ve Fisher, 2014; Graves, 2006) belirtilmektedir. Özellikle bağlam ipuçlarını kullanma, morfolojik analiz yapma ve kelime yapısını inceleyerek anlam çıkarma gibi stratejilerin bilinçli bir şekilde kullanılması, öğrenilen kelimelerin zihinde daha sağlam bir şekilde yerleşmesine yardımcı olmaktadır (Perfetti ve Stafura, 2014). Öğrencilerin yalnızca öğretmen yönlendirmesiyle değil, aynı zamanda bireysel öğrenme stratejileri ile kelime hazinelerini geliştirmeleri gerektiği yönündeki bu yaklaşım, çağdaş eğitim anlayışının temel bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Etkili bir söz varlığı için bağımsız kelime öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi gerektiği (Diamond ve Gutlohn, 2006; Graves, 2006; Kamil ve Hiebert, 2005) şeklindeki bu anlayıştan hareketle, çocukların ana dilinde kelime öğrenirken kullanabilecekleri tüm yöntem, teknik, taktik ve uygulamaları içerecek şekilde başvurabilecekleri stratejilerle ilgili alan yazında çeşitli sözcük öğrenme stratejileri (Graves vd., 2017; Karadağ, 2022; Kaya, 2023; Memiş, 2023; NICHD, 2000; Ülper, 2023) tanımlanmıştır.

Alan yazında, öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerinde başvurdukları stratejiler üzerine yapılan araştırmalar, kelime ediniminin yalnızca öğretici yönlendirmesiyle değil, aynı zamanda bireysel öğrenme girişimleriyle de gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerinde başvurdukları yolları kapsamlı bir şekilde ele alan Amerika Okuma Paneli Raporu (NICHD, 2000), bu stratejilerin kelime bilgisinin gelişiminde kritik bir rol oynadığını vurgulayarak ana dilinde yeni kelimeleri öğrenme sürecinde *“bağlam ipuçları, kelime yapısını analiz etme, sözlük kullanımı, çoklu maruziyet ve tekrar yoluyla öğrenme, anlamsal haritalama ve bağımsız okuma”* gibi stratejilerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Graves ve diğerlerinin (2017) geliştirdikleri kelime öğrenme stratejileri öğretim programında, öğrencilerin bilinmeyen kelimeleri anlamlandırabilmeleri için başvurdukları stratejileri, *“kelime parçaları stratejisi, bağlam stratejisi, sözlük stratejisi ve birleştirilmiş strateji”* şeklinde 4 temel kategori altında sınıflandırmışlardır. Kaya (2023) ise ana dilinde kelime öğrenme stratejilerini *“bağlam ipuçları stratejisi, kelime parçalarını analiz stratejisi, ezberleme stratejisi, kelime çağrışımları stratejisi ve kasıtlı pratik stratejisi”* biçiminde 5 başlık altında ele almıştır. Karadağ (2022), ana dilinde kelime öğrenmek için kullanılabilecek stratejileri; *“bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşıldığında kelime anlamını çözmek için kullanılan stratejiler, kelime anlamını netleştirmek ve kelime hazinesini derinleştirmek için kullanılan stratejiler ve yeni kelimeler ile kavramları öğrenmek/öğretmek için kullanılan stratejiler”* olmak üzere 3 alt başlık altında toplarken Ülper (2023) ilgili stratejileri öğretim ve öğrenim ayırımına gitmeden *“dinleyerek, okuyarak, yazarak, konuşarak, sözcük listeleri kullanarak, biçimbirimsel çözümleme odaklı, çıkarım yoluyla, sözcük defteri tutma yoluyla, anlamsal ağlar oluşturma yoluyla ve tanımlama yoluyla sözcük içselleştirme stratejileri”* biçiminde 10 ayrı kategoride tasnif etmiştir. Memiş (2023) ise ana dili eğitimi sürecinde bulunan çocukların, derste ve ders dışında yeni kelimeler öğrenirken, öğrendiklerini pekiştirirken ve öğrendiklerinin doğruluğunu kontrol ederken işe koşabilecekleri uygulamaların bir bütünü şeklindeki stratejileri *“öğrenme, pekiştirme ve kesinleştirme odaklı stratejiler”* şeklinde 3 ayrı başlık altında ele almıştır. Alan yazında sözü edilen bu kelime öğrenme stratejileri tasniflerinden bugüne kadar sadece Memiş (2023) tarafından yapılan sınıflandırmaya yönelik bir ölçek bulunduğu ve ilgili ölçek bu çalışma kapsamında bir veri toplama aracı olarak kullanıldığından aşağıda Memiş’in (2023) ana dilinde kelime öğrenme stratejilerine yönelik tasnifinin detayları sunulmuştur.

Ana Dilinde Kelime Öğrenme Stratejileri Öğrenme Odaklı Stratejiler

Öğrenme odaklı stratejiler, ana dili eğitimi sürecindeki çocukların ders içinde ve ders dışında kelime hazinelerini geliştirmek amacıyla kullanabilecekleri “okurken, dinlerken veya izlerken bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşıldığında ilgili sözcüğü işaretleyip not ederek anlamını araştırmak, bilinmeyen kelimelerin anlamını öğrenmek için basılı ve/veya çevrim içi sözlükleri kullanmak, bilinmeyen kelimeleri internette araştırmak, bunları Google’a yazıp görsellerine bakarak öğrenmeye çalışmak, kelime defteri tutmak, yeni öğrenilen sözcükleri kelime defterine kaydederken doğrudan sözlükteki tanımı yazmak veya bunları kendi cümleleriyle yazmaya çalışmak, yeni öğrenilen sözcükleri kelime defterine yazarken örnek bir cümle ile birlikte yazmak, yeni kelimeler öğrenebilmek için sözlük okumak, yeni deyim ve atasözlerini öğrenmek için deyim ve atasözü sözlükleri ile deyimlerin ortaya çıkış hikâyelerini okumak, yeni öğrenilen kelimelerin ikinci, üçüncü ve mecaz anlamlarıyla beraber sıklıkla birlikte kullanıldığı diğer sözcükleri de öğrenmeye çalışmak, yeni öğrenilen kelimelerin sözcük türlerini de öğrenmek, kelimelerin anlamlarını zihinde canlandırılan resimlerle ilişkilendirerek öğrenmeye çalışmak, popüler olan yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını öğrenmeye özen göstermek ve sosyal medyada kelimelerin anlamları ile ilgili paylaşım yapan hesapları takip ederek yeni kelimeler öğrenmeye çalışmak” şeklindeki 19 adet stratejiyi kapsamaktadır.

Pekiştirme Odaklı Stratejiler

Pekiştirme odaklı stratejiler, ana dili eğitimi sürecindeki çocukların derslerdeki beceri ve kelime hazinesi geliştirme etkinlikleri ile ders dışında kendi başlarına gerçekleştirdikleri kelime öğrenim çalışmaları sonrasındaki faaliyetlerde öğrenmeye çalıştıkları veya öğrendikleri sözcükleri kalıcı hâle getirebilmek için işe koşabilecekleri “yeni öğrenilen kelimeleri konuşurken veya yazarken özellikle kullanmaya çalışmak, bunları sesli bir şekilde birkaç kez telaffuz etmek, yeni öğrenilen kelimeleri kelime defterine not etmek ve bunları zihinde eş ve/veya zıt anlamlı sözcüklerle eşleştirmek, yeni öğrenilen kelimelere yapım eki getirerek onlardan yeni sözcükler türetmeye çalışmak, öğrenilen kelimeleri hatırlamak için düzenli olarak kelime defterine bakmak, test kitaplarından sözcükte anlam soruları çözmek, yabancı dillerden Türkçeye geçmiş olan kelimeleri doğru kullanabilmek için alıştırmak yapmak, bulmaca çözmek ve tabu oynamak” şeklindeki 10 adet stratejiden oluşmaktadır.

Kesinleştirme Odaklı Stratejiler

Kesinleştirme odaklı stratejiler, ana dili eğitimi sürecinde bulunan çocukların derslerdeki ve ders dışındaki kelime öğrenme etkinlikleri sırasında ve sonrasında öğrendikleri sözcüklerin anlamını ve öğrenimlerinin doğruluğunu kontrol ederek netleştirmelerine yardım edecek “derste bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimenin anlamını öğretmene veya sınıf arkadaşına sormak, ders dışında bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimenin anlamını aileden birine veya arkadaşına sormak, sözlükten anlamına bakılan bir kelimenin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını öğretmene veya bir yetişkine sormak, yeni öğrenilen bir kelime ilk kez cümle içinde kullanıldığında sözcüğün doğru kullanılıp kullanılmadığını öğretmene veya bir yetişkine sormak, bilinmeyen bir kelimenin anlamı tahmin edildiğinde tahminin doğru olup olmadığını sorarak veya araştırarak kontrol etmek, yeni öğrenilen bir kelimenin anlamından emin olunmadığında kontrol etmek için kelime defterine müracaat etmek, yeni öğrenilen kelimelerin hatırlanıp hatırlanmadığını düzenli olarak zihinden kontrol etmek” şeklindeki 7 adet stratejiyi içermektedir.

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Alan yazınında ana dili eğitimi çerçevesinde bugüne kadar gerçekleştirilen çalışmalar (Beck vd., 2013; Biemiller, 2010; Boers ve Lindstromberg, 2008; Graves, 2006; Kamil ve Hiebert, 2005; Marzano, 2004; Nagy ve Scott, 2000; Stahl ve Nagy, 2006) incelendiğinde, kelime öğretiminin genellikle öğretim merkezli süreçler çerçevesinde ele alındığı, kelime öğreniminin ise büyük ölçüde ikinci/yabancı dil bağlamında değerlendirildiği görülmektedir. Özellikle bireylerin kendi ana dillerinde bilinçli olarak kelime öğrenme süreçlerini nasıl yönettiklerine ve bu süreçte hangi stratejileri benimsediklerine dair ampirik veriye dayalı çalışmaların son derece sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmalar (Gu ve Johnson, 1996; Hedge, 2000; Nation, 1990, 2008; Oxford, 1990; Schmitt, 1997), genellikle yabancı dil öğrenimi sürecindeki kelime öğrenme stratejilerine odaklanmakta, ancak ana dili bağlamında bu tür

stratejilerin nasıl kullanıldığına dair kapsamlı bir analiz sunmamaktadır. Bu eksiklik, öğrencilerin ana dillerinde kendi kelime öğrenme süreçlerini nasıl düzenlediklerini ve strateji farkındalığının kişisel söz varlığının gelişimiyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunun anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Daha önce ifade edildiği üzere, ana dili eğitimi derslerine ayrılan kısıtlı süre (Arslan, 2013; Eğilmez, 2024; Mutlu vd., 2019; Reilly, 2019; Stoewer ve Musk, 2019), bu süre içerisinde yalnızca kelime hazinesinin geliştirilmesine tahsis edilebilecek zaman, bu sınırlı süre zarfında öğretilebilecek/öğrenilebilecek sözcük sayısı ve mevcut öğretim materyalleri ve etkinliklerinin niteliği gibi kelime hazinesinin geliştirilmesi sürecini olumsuz etkileyen unsurlar, öğrencilerin ana dilinde sözcük öğrenirken yukarıda sözü edilen kelime öğrenme stratejilerinden faydalanmaları konusunda bir mecburiyet yaratmaktadır. Bu gerekliliğin ne kadarının yerine getirildiğinin belirlenmesi ve bu konuda eğer bir eksiklik ya da bilgi boşluğu bulunuyorsa bunların giderilmesine yönelik alınacak önlemlerin ortaya konulması önem arz etmektedir.

Alan yazında hâlihazırda ana dili eğitimi çerçevesinde yapılmış olan çalışmalarda, çocukların kendi ana dillerinde sözcük öğrenirken fiilî olarak kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik veri toplamaya dayalı bir araştırmanın henüz gerçekleştirilmediği görülmüştür. Bugüne kadar doğrudan bireylerin kelime öğrenimi sırasında işe koştukları stratejilerin saptanmasına yönelik olarak yapılmış çalışmalar ile kelime hazinesinin geliştirilmesi çerçevesinde öğrenim boyutunu öne çıkaran bu konuyla ilişkilendirilebilecek araştırmalar (Al Zahrani ve Chaudhary, 2022; Gu, 2018; Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu, 2014; Labontee, 2019; Linda ve Shah, 2020; Memiş, 2018b) yabancı/ikinci dil öğrenim sürecine yönelik olarak yürütülmüştür. Buradan hareketle ana dilinde sözcük öğrenirken kullanılan kelime öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ile ilgili alan yazında ciddi bir araştırma boşluğu bulunduğu söylenebilir. Tıpkı yabancı/ikinci dil öğrenimi sırasında öğrencilerin kişisel söz varlıklarını geliştirmek için bireysel olarak üstlendikleri sorumluluklar gibi ana dili eğitimi sürecindeki çocukların da kendi kelime hazinelerini geliştirmek üzere yerine getirmeleri gereken çeşitli yükümlülükleri vardır ve bu sorumluluklar her iki gruptaki öğrenciler tarafından çeşitli stratejiler kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu durum ise yabancı/ikinci dil öğretiminde olduğu gibi ana dilinde de öğrenim boyutunu öne çıkaran araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ana dili eğitimi kapsamında kişisel söz varlığının geliştirilmesi sürecinin öğrenim merkezli yaklaşımlarla desteklenmemesi durumunda, öğrencilerin söz varlığı gelişiminin sınırlı kalabileceği ve kişisel söz varlığının geliştirilmesiyle ilgili öğrenme süreçlerinde bağımsızlık kazanamayan bireyler ortaya çıkabileceği ihtimalleri göz önünde bulundurulduğunda, ana dili eğitimi sürecinde bireylerin sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili yeterli farkındalığa sahip olup olmadıklarının belirlenmesi, bu süreçte karşılaşılan eksikliklerin giderilmesi açısından kritik bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede çalışmamız, ana dili eğitiminde kelime öğrenme stratejilerini bütüncül bir çerçevede ele alarak sınıflandıran ve bu stratejilerin kullanım düzeylerini geniş bir örneklem grubunda inceleyen ilk araştırma olma özelliği taşımaktadır. Araştırma aynı zamanda, kelime öğrenme stratejilerinin kullanımında etkili olabilecek bireysel ve çevresel faktörleri de analiz ederek yalnızca strateji kullanım düzeylerini değil, aynı zamanda bu süreçleri şekillendiren temel dinamikleri de ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulguların, hem ana dili eğitiminde öğrenim merkezli kelime öğrenme yaklaşımlarına yönelik politikaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı hem de gelecekte yapılacak çalışmalar için metodolojik bir çerçeve sunacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra araştırmanın, ana dili eğitimi sürecinde öğrencilerin bağımsız kelime öğrenme becerilerini geliştirmelerine yönelik uygulamalara da ışık tutacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan 11-14 yaş grubundaki çocukların ana dilinde yeni sözcük öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile bu stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek ve cinsiyet, yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, büyük kardeşe sahip olma durumu, ebeveynlerinin eğitim seviyesi ve okulun konumu değişkenlerinin strateji kullanım düzeyi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu değişkenler, ilgili alan yazında araştırma kapsamıyla ilişkilendirilen unsurlar arasından çocukların sözcük öğrenim sürecini etkileme potansiyeli olduğu bildirilen cinsiyet (Bölükbaş, 2010; McKean vd., 2015), yaş (Cain ve Oakhill, 2011), teknolojiye erişim (Korat, 2010), okunan kitap sayısı (Sullivan ve Brown, 2015; Stanovich ve

Cunningham, 1992) büyük kardeşe sahip olma (Hoff-Ginsberg, 1998), ebeveynlerin eğitim seviyesi (Dollaghan vd., 1999; Gelbal, 2008; Hoff, 2003) ve okulun konumu (Hoff, 2006; Pace vd., 2017) gibi faktörler dikkate alınarak belirlenmiştir.

Sözü edilen hedefler doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri nedir?
2. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi teknolojiye erişim imkânına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi okunan kitap sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi kendinden büyük kardeşe sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi ebeveynlerin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
8. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı düzeyi okulun konumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, çok sayıda değişkene sahip olan bir evrenle ilgili genel bir kanıya ulaşılabilmesini mümkün kılacak ve evreni temsil kabiliyetine sahip geniş kapsamlı bir örneklem grubuyla, hâlihazırda mevcut olan bir durumu, ortama herhangi bir müdahalede bulunmadan, tüm gerçekliğiyle ortaya çıkararak betimlemeyi hedefleyen bir model (Büyüköztürk vd., 2014; Can, 2014; Creswell, 2012; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2013) olan ve bu yüzden araştırma hedeflerine en uygun model olduğu değerlendirilen nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeliyle desenlenmiştir. Bu modelin tercih edilmesinin temel gerekçesi, öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini hâlihazırda nasıl kullandıklarını ve bu strateji kullanım düzeylerinin çeşitli bireysel ve çevresel değişkenler açısından nasıl bir dağılım gösterdiğini çok boyutlu olarak ve müdahalesiz biçimde ortaya koyulmasına imkân veren bir yapıda olmasıdır. Bu çerçevede, betimsel tarama modeli, mevcut durumun doğrudan gözlenerek belirlenmesini ve bu durumun geniş örneklem üzerinden genellenmesine olanak tanıdığı için; bu modelin, 1620 kişilik örneklem grubundan elde edilen veriler ışığında öğrencilerin strateji kullanım eğilimlerine ilişkin nesnel biçimde kapsamlı ve genellenebilir çıkarımlarda bulunulmasına en uygun desen olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni, 11-14 yaş grubunda bulunan ve ortaokullarda eğitim gören öğrencilerdir. MEB (2022) resmî istatistik verilerine göre devlet ortaokullarında 4.948.410 öğrenci kayıtlıdır. Alan yazında, herhangi bir evreni meydana getiren varlıkların toplam sayısının belirli olduğu durumlarda, büyüklüğü 100.000 ve üzeri olan evrenler için güven düzeyi %95, örnekleme hatası 0,05 değerleri dikkate alınarak örneklemin 378 (Cohen vd., 2000), 384 (Krejcie ve Morgan, 1970) ve 400 (Israel, 1992; Neuman, 2014) katılımcı ile oluşturulabileceği belirtilmektedir. Bu referans değerler dikkate alındığında 400 katılımcının üzerindeki bir örneklemin evreni temsil etme kabiliyetine sahip olacağı değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örnekleme ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak 11-14 aralığındaki çocukların bulunduğu her bir sınıf düzeyi için en az 400 olmak üzere toplam 1620 öğrenciden oluşturulmuştur.

Örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerine ait bu araştırma kapsamında değişken olarak incelenen bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1. Örneklemeye ait bilgiler

Yaş	Kız	Erkek	Okulun Konumu		Ebeveyn Eğitim Düzeyi		Büyük Kardeş		Okunan Kitap Sayısı		Teknolojiye Erişim	
11	225	179	Köy	527	İlköğretim	839	Var	902	0	52	Evet	378
12	209	198							1-6	665		
13	203	205	İlçe	652	Lise	656	Yok	718	7-12	588	Sınırlı	435
14	218	183	Şehir	441	Üniversite	125			13 ≥	315	Hayır	807

Tablodaki veriler incelendiğinde, örneklemdeki öğrencilerin 404'ünün 11 yaş grubundaki beşinci sınıf (%24,93), 407'sinin 12 yaş grubundaki altıncı sınıf (%25,12), 408'inin 13 yaş grubundaki yedinci sınıf (%25,18) ve 401'inin 14 yaş grubundaki sekizinci sınıf (%24,77) öğrencileri olduğu; katılımcıların 855'inin kız (%52,8), 765'inin erkek (%47,2) olduğu; 527'sinin köy (%32,53), 652'sinin ilçe (%40,25), 441'inin ise şehir (%27,22) merkezindeki okullarda okuduğu; 839 öğrencinin anne ve/veya babasının ilköğretim (%51,79), 656'sının lise (%40,49), 125'inin ise üniversite (%7,72) mezunu olduğu; 902 öğrencinin (%55,68) kendinden büyük bir kardeşi varken 718'inin (%44,32) kendinden büyük bir kardeşi olmadığı; bir yılda hiç kitap okumayan öğrenci sayısının 52 (%3,21), 1-6 kitap okuyan öğrenci sayısının 665 (%41,06), 7-12 kitap okuyan öğrenci sayısının 588 (%36,29), 13 ve üzeri kitap okuyan öğrenci sayısının ise 315 (%19,44) olduğu; 378 öğrencinin (%23,34) kişisel telefon, bilgisayar, kablosuz internet gibi teknolojik araçlara doğrudan erişim imkânı varken, 435 öğrencinin (%26,85) bu imkânlarla sınırlı şekilde ulaşabildiği, 807 öğrencinin (%49,81) ise teknolojiye doğrudan ulaşma fırsatının olmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak **Ana Dilinde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ADKÖSÖ)** kullanılmıştır. Ölçeğin (Memiş, 2023) geçerlik ve güvenirlik çalışması çerçevesinde verilerin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için uygunluğunu tespit etmek için *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* testi ve *Bartlett Küresellik Testi (BKT)* yapılmış ve KMO için .901 ve BKT için .001 değerleri elde edilmiştir. Bu değerler, ölçek için toplanan veriler üzerinde AFA gerçekleştirilmesine uygun olduğunu göstermektedir.

AFA kapsamında varimax döndürme yöntemi kullanılmış, yamaç birikinti grafiği, faktör yükleri ve varyans oranları incelenmiştir. Gerçekleştirilen incelemede ölçeğin 3 faktörlü bir yapısı olduğu görülmüş, her bir faktörde en az 3 maddenin bulunduğu belirlenmiş, ölçekteki madde faktör yüklerinin 0,53 ile 0,82 aralığında değerlere sahip olduğu tespit edilmiş ve ölçekte toplam varyansın %59,66'sının açıklandığı hesaplanmıştır. Bu analizin sonuçları ve alan yazındaki referanslar (Costello ve Osborne, 2005; Field, 2009) dikkate alındığında, ADKÖSÖ'de yer alan faktörlerin ve açıklanan varyansın kabul edilebilir geçerlikte olduğu değerlendirilmiştir.

AFA sonuçlarının isabetli olup olmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve bu analizde $X^2/df = 2,13$; RMSEA = 0,05; SRMR = 0,05; GFI = 0,93; AGFI = 0,91; CFI = 0,98 ve NNFI = 0,98 değerleri ortaya çıkmıştır. Alan yazındaki referans değerler dikkate alındığında (Anderson ve Gerbing, 1984; Goodwin, 1999; Hooper vd., 2008), DFA ile belirlenen değerler, 36 maddeden oluşan ölçeğin 3 faktörlü yapısını doğruladığı, beliren modelin ise yüksek derecede uyumlu bir model olduğu söylenebilir.

Son olarak ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek için yapılan analiz sonucunda ADKÖSÖ'nün madde iç tutarlılığını ortaya koyan Cronbach alfa katsayısı $\alpha = 0,96$ şeklinde hesaplanmıştır. Elde edilen değer, ölçeğin "yüksek düzeyde güvenilir" (Domino ve Domino, 2006; George ve Mallery 2003) olduğuna işaret etmektedir.

ADKÖSÖ 5'li likert tipinde bir ölçek olup 3 boyuttan ve 36 maddeden müteşekkildir. Ölçeğin 3 alt boyutunda, 19 maddeden oluşan *öğrenme odaklı stratejiler*, 10 maddeden oluşan *pekiştirme odaklı stratejiler* ve 7 maddeden oluşan *kesinleştirme odaklı stratejiler* bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 36, en yüksek puan 180'dir. Ölçeğin alt boyutlarındaki puantaj ise *öğrenme odaklı stratejiler*

için en düşük 19, en yüksek 95 puan; *pekiştirme odaklı stratejiler* için en düşük 10, en yüksek 50 puan ve *kesinleştirme odaklı stratejiler* için en düşük 7 en yüksek 35 puan biçimindedir. Ölçekten elde edilen puanın (x) madde sayısına (36) bölünmesi formülüne dayalı olarak yapılan hesaplamaların sonucunda ortaya çıkan sayısal değer, ana dilinde kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeyini göstermektedir. Bu düzeyler 1 ile 5 arasında bir değere karşılık gelmektedir. İlgili değerler 1 ile 2.5 aralığında “*düşük*”, 2.6 ile 3.9 aralığında “*orta*” ve 4 ile 5 aralığında ise “*yüksek*” düzey bir strateji kullanımını göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, örnekleme oluşturan 1620 ortaokul öğrencisinden 3 boyutlu ve 36 maddelik bir ölçek olan *Ana Dilinde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği* (ADKÖSÖ) ve kişisel bilgi formu aracılığıyla 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim-öğretim yıllarında gönüllülük esasına dayalı olarak öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin yardımıyla toplanmıştır. Yapılan normallik analizleri, araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım sergilediğini gösterdiğinden çalışmada parametrik analizler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda; öğrencilerin ana dilinde kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikten; cinsiyetin ve büyük kardeşe sahip olmanın strateji kullanım düzeyine etkisini tespit etmek için t testinden; yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, ebeveynlerin eğitim durumu ve okulun bulunduğu konumun strateji kullanımı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak içinse tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırma çerçevesinde toplanan verilerin herhangi bir etik soruna yol açmayacak nitelikte olduğunu gösteren etik kurul onayı, 2023-SBB-0143 protokol koduyla 16.03.2023 tarihinde Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından verilmiştir. Gönüllü olarak araştırmaya katılanlardan herhangi bir kişisel bilgi veya veri toplanmamış ve araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara riayet edilmiştir.

Bulgular

11-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinin ana dillerinde kelime öğrenirken kullandıkları stratejileri ile bu stratejilerin kullanım düzeyini belirlemek ve cinsiyet, yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, büyük kardeşe sahip olma durumu, ebeveynlerinin eğitim seviyesi ve okulun konumu değişkenlerinin strateji kullanım düzeyini etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada sırasıyla şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin başvurdukları kelime öğrenme strateji düzeylerine ilişkin betimsel analiz

Sınıf	N	Öğrenme Odaklı Stratejiler	Pekiştirme Odaklı Stratejiler	Kesinleştirme Odaklı Stratejiler	Genel Kullanım Düzeyi
5	404	2,05	2,40	3,71	2,44
6	407	2,26	2,70	4,14	2,69
7	408	2,53	2,90	4,42	3,03
8	401	2,84	3,20	4,86	3,39
Toplam	1620	2,42	2,80	4,29	2,89

1,0 – 2,5 = Düşük düzey; 2,6 – 3,9 = Orta düzey; 4,0 – 5,0 = Yüksek düzey

Tablo 2’deki veriler, ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine başvuru seviyelerinin *orta düzey* olduğunu; öğrenciler tarafından en sık kullanılan alt strateji türünün *kesinleştirme odaklı stratejiler*, en seyrek kullanılan alt strateji türünün ise *öğrenme odaklı stratejiler* olduğunu göstermektedir. Verilere göre kelime öğrenme stratejilerinden kesinleştirme odaklı stratejiler “*yüksek*”, pekiştirme odaklı stratejiler “*orta*” ve öğrenme odaklı stratejiler “*düşük*” düzeyde işe koşulmaktadır. Kelime öğrenme stratejilerini en fazla kullanan öğrenci grubunun sekizinci sınıf düzeyinde, en az kullanan öğrenci grubunun ise beşinci sınıf düzeyinde bulunduğu; strateji kullanım sıklık düzeyinin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla “*sekizinci sınıf > yedinci sınıf > altıncı sınıf > beşinci sınıf*” şeklinde olduğu görülmektedir.

Ölçekte yer alan alt boyutlar ve bu boyutların içeriğini oluşturan maddeler üzerinde gerçekleştirilen incelemeler, kelime öğrenme stratejilerinden en çok “bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimenin anlamını öğretmene veya arkadaşlara sorma”; en az ise “yeni öğrenilen kelimelerin ikinci, üçüncü mecaz anlamlarıyla birlikte kullanıldığı diğer kelimeleri de öğrenme” stratejilerinin kullanıldığını ortaya koymuştur.

En çok başvurulan öğrenme odaklı kelime öğrenim stratejisi “okurken bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimeyi işaretleyip anlamını araştırma” stratejisi olurken en az başvurulan “yeni öğrenilen kelimelerin ikinci, üçüncü mecaz anlamlarıyla birlikte kullanıldığı diğer kelimeleri de öğrenme” stratejisidir.

En sık kullanılan pekiştirme odaklı kelime öğrenme stratejisi “test kitaplarından sözcükte anlam soruları çözme” iken en seyrek “yeni öğrenilen kelimelere yapım eki getirerek yeni kelimeler türetmeye çalışma” stratejisidir.

En fazla tercih edilen kesinleştirme odaklı kelime öğrenme stratejisi “bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimenin anlamını öğretmene veya arkadaşlara sorma” stratejisi olurken en az “yeni öğrenilen kelimelerin anlamından emin olunmadığında kontrol etmek için kelime defterine bakma” stratejisidir.

Tablo 3. Strateji kullanım düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi analizi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kız	855	2,86	31,103	1618	-1,229	,219
Erkek	765	2,92	32,616			

Tablo 3’te sunulduğu üzere, araştırmadan elde edilen veriler, cinsiyetin kelime öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 4. Strateji kullanım düzeyinin yaş faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi									Tukey Testi			
Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	p	Yaş	Yaş	OF	p
11	404	2,44	26,33	Gruplar	263960,5	3	87986,8	,00		12	-8,97	,00
12	407	2,69	31,63	Arası					11	13	-21,04	,00
13	408	3,03	31,60	Gruplar	1389272,4	1616	859,7			14	-34,00	,00
14	401	3,39	27,25	İçi					12	13	-12,07	,00
Toplam	1620	2,89	31,95	Toplam	1653232,9	1619			14	-25,04	,00	
									13	14	12,96	,00

Toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen ve Tablo 4’te sunulan analiz sonuçlarına göre, yaş faktörü kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmaktadır. Bu etki 11 ile 14 yaş aralığında yaş düzeyi yükseldikçe oluşmaktadır.

Tablo 5. Strateji kullanım düzeyinin teknolojiye erişim imkânına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi									Tukey Testi			
T.E.	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	p	T.E.	T.E.	OF	p
Evet	378	3,59	18,5	Gruplar Arası	383356,7	2	191678,4	,00	Evet	Sınırlı	23,8	,00
Sınırlı	435	2,94	31,4		Gruplar İçi	1249336,1	1617			772,6	Hayır	38,5
Hayır	807	2,53	29,3	Toplam	1632692,9	1619	Sınırlı		Hayır	15,0	,00	
Toplam	1620	2,89	31,8									

Tablo 5'te sonuçları sunulan analizler, öğrencilerin teknolojiye erişim durumlarının kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Bu fark teknolojiye erişimi olan grubun lehine pozitif bir etki yaratmaktadır.

Tablo 6. Strateji kullanım düzeyinin okunan kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi									Tukey Testi			
Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	p	Kitap Sayısı	Kitap Sayısı	OF	p
0	52	2,16	18,28	Gruplar	165769,6	3	55256,5	.00	0	1-6	-17,1	,01
1-6	665	2,64	30,17	Arası						7-12	-31,1	,00
7-12	588	3,03	31,17	Gruplar	1486233,3	1616	919,6		1-6	13 ≥	-40,1	,00
13 ≥	315	3,28	30,59	İçi						7-12	-14,0	,00
Toplam	1620	2,89	31,94	Toplam	1652002,9	1619			7-12	13 ≥	-9,0	,00
										13 ≥	-9,0	,00

Tablo 6'daki veriler ve analiz sonuçları incelendiğinde, okunan kitap sayısının ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu işaret etmektedir. Bu işaret, okunan kitap sayısı arttıkça kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığının da arttığı yönündedir.

Tablo 7. Strateji kullanım düzeyinin büyük kardeşe sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi analizi sonucu

Büyük Kardeş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Var	902	2,85	31,79	1618	-1,869	,062
Yok	718	2,93	31,82			

Tablo 7'de sonuçları verilen analizler, büyük kardeşe sahip olmanın öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Strateji kullanım düzeyinin ebeveynlerin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi									Tukey Testi			
Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	p	Eğitim Düzeyi	Eğitim Düzeyi	OF	p
İlköğretim	839	2,59	29,41	Gruplar Arası	301766,1	2	150883,1	,00	İlköğretim	Lise	-16,9	,00
Lise	656	3,06	30,86	Gruplar İçİ	1374498,9	1617	850,1			Üniversite	-48,6	,00
Üniversite	125	3,94	14,28	Toplam	1676264,9	1619			Lise	Üniversite	-31,6	,00
Toplam	1620	2,89	32,17									

Tablo 8'de sonuçları sunulan analizler, ebeveynlerin eğitim düzeyinin ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım sıklığı ve seviyesi üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Buna göre, anne ve/veya babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin stratejileri işe koşma düzeyi anlamlı ölçüde artmakta; eğitim düzeyi düştükçe strateji kullanım sıklığı azalmaktadır.

Tablo 9. Strateji kullanım düzeyinin okulun konumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi									Tukey Testi			
Okulun Konumu	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	p	Okulun Konumu	Okulun Konumu	OF	p
Köy	527	2,56	28,29	Gruplar Arası	162361,7	2	81180,8	,00	Köy	İlçe	-12,2	,00
İlçe	652	2,89	31,44		1480287,2	1617	915,4			Şehir	-26,0	,00
Şehir	441	3,28	30,72	Gruplar İçi	1642648,9	1619			İlçe	Şehir	-13,7	,00
Toplam	1620	2,89	31,85									

Tablo 9’da sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu konumun kelime öğrenme stratejilerine başvuru sıklığı üzerinde anlamlı fark yaratacak bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu etki kırsal kesimden şehre doğru gidildikçe pozitif yönde oluşmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin ana dilinde kelime öğrenmek için kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Ortaokullarda okumakta olan öğrenciler, derste ve ders dışında kendi başlarına gerçekleştirdikleri söz varlığını geliştirme çalışmalarında kelime öğrenme stratejilerini *orta düzeyde* kullanmaktadır. Öğrenciler, bu çalışmalar kapsamında yaptıkları uygulamaların hedefini belirleyen strateji türü bakımından en çok *kesinleştirme odaklı* stratejileri, en az ise *öğrenme odaklı* stratejileri tercih etmektedirler. Kelime öğrenme stratejilerinden kesinleştirme odaklı stratejiler *“yüksek”*, pekiştirme odaklı stratejiler *“orta”* ve öğrenme odaklı stratejiler ise *“düşük”* düzeyde işe koşulmaktadır. Kelime öğrenme stratejilerini en fazla kullanan öğrenci grubu sekizinci sınıf düzeyinde, en az kullanan öğrenci grubu ise beşinci sınıf düzeyindedir. Strateji kullanım sıklık düzeyi ise yüksekten düşüğe doğru sırasıyla *“sekizinci sınıf > yedinci sınıf > altıncı sınıf > beşinci sınıf”* şeklindedir.

Ana dili eğitimi kapsamında gerçekleştirilen sözcük öğretimi uygulamalarında öğreticilerin işe koştukları kelime öğretim stratejilerinin kullanım düzeylerine odaklanan bir çalışmada da (Memiş, 2024), ana dili (Türkçe) öğretmenlerinin, bu çalışmadaki kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyiyle ilgili sonuca benzer şekilde, kelime öğretim stratejilerine *orta* düzeyde başvurdukları ortaya konulmuştur. Bu paralellik, hem öğretim sürecinin yönlendiricileri olan öğretmenlerin hem de öğrenim sürecinin aktif aktörü olan öğrencilerin kişisel söz varlığını geliştirme süreçlerinde strateji kullanımının henüz istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Sözü edilen çalışmada (Memiş, 2024) öğreticilerin kelime öğretim stratejilerine başvurma sıklığı sırasının *“kontrol > pekiştirme > açıklama > beceri kazandırma > öğretme > yönlendirme”* stratejileri şeklinde olduğu belirlenmiştir. Söz varlığını geliştirme sürecinde öğretmenlerin en fazla *kontrol* stratejilerini, öğrencilerin ise *kesinleştirme* stratejilerini kullanmaları ve yine öğretmenlerin en az *yönlendirme* stratejilerine, öğrencilerin ise *öğrenme* stratejilerine başvurmaları bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Kelime hazinesinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin öğrenme sürecine yön vermekten çok öğrencilerin öğrenimlerini kontrol etme eğiliminde olmaları, öğrencilerin de öğrenme stratejilerinden ziyade kelime bilgisini kesinleştirme ve pekiştirme stratejilerine yönelmelerine yol açmış olabilir. Bu durum, öğrenme sürecinin öğreticiler tarafından yönlendirilmediği takdirde, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmekte zorlandıklarını ve bu süreci daha çok mevcut bilgilerini netleştirmeye çalışma şeklinde yönettiklerini düşündürmektedir. Her iki çalışmada ortaya çıkan bu sonuçlar birbiriyle ilişkilendirildiğinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin strateji kullanım alışkanlıkları arasında güçlü bir etkileşim olduğu, öğretmenlerin öğretme sürecindeki strateji tercihlerinin öğrencilerin öğrenme sürecinde başvurdukları

stratejileri şekillendirdiği, hem öğreticilerin hem de öğrencilerin kelime öğrenme ve öğretme sürecinde kontrol edici ve pekiştirici stratejilere ağırlık verdikleri, ancak sürecin yönlendirilmesi ve bilinçli öğrenme stratejilerinin işe koşulmasına yönelik adımları yeterince atamadıkları görülmektedir. Bu bağlamda, öğreticilerin yönlendirme stratejilerine daha fazla yer vermesi, öğrencilerin de bağımsız kelime öğrenme stratejilerini daha etkin şekilde kullanmalarını sağlayabilir. Öğretme ve öğrenme süreçlerinin birbirini tamamlayıcı bir döngü olduğu düşünüldüğünde, öğreticilerin yönlendirici rolü ile öğrencilerin aktif öğrenme stratejileri geliştirmesi arasında doğrudan bir ilişki olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Bu nedenle, öğreticilerin kelime öğretim stratejileri konusundaki farkındalıklarını artırmaları ve öğretim sürecini, yalnızca bilgi aktarımıyla ve aktarılan bilgilerin kontrolüyle sınırlı tutmak yerine, öğrencilerin stratejik öğrenme becerilerini geliştirmeye yönlendirecek biçimde yapılandırmaları gerekmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin *orta* düzeyde olan kelime öğrenme stratejilerini genel kullanım düzeylerinin yüksek kullanım düzeyine çıkarılabilmesi için öncelikle okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğreticilerin kelime öğrenme ve kelime öğretme stratejilerinden haberdar olduklarının özellikle hizmet içi eğitimler ve yıl içinde yapılan seminerler yardımıyla teminat altına alınması, bunun akabinde öğrencilerin hem Türkçe derslerindeki etkinlikler sırasında hem de ders dışında kendi sözcük öğrenimlerini düzenleyebilecekleri kelime öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilmesi, öğrencilere bu konuda farkındalık kazandırılması, ayrıca öğrencilerin ilgili stratejileri öğretmen veya ebeveyn gibi herhangi bir dış faktörün yönlendirmesi olmadan doğal bir şekilde işe koşabilmelerinin sağlanması konusunda eğitilmesi önem arz etmektedir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin desteğinin alınmasının ve dil eğitimi (ana dili ve yabancı dil) sürecinde ortak bir anlayışın benimsenmesinin de öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine başvuru düzeyinin yükseltilmesi konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi farklı kavramlar olsa da kelime öğrenme stratejileri açısından bazı ortak noktalar barındırmaktadır. Özellikle, bağlam ipuçlarını kullanma, morfolojik analiz yapma ve kelime haritalama gibi kimi stratejiler hem ana dilinde hem de yabancı dilde etkili bir şekilde kullanılabilir (Blachowicz ve Fisher, 2014; Stahl ve Nagy, 2006). Bu durum, öğrencilere kelime öğrenme stratejilerinin temel mantığını kavratmada her iki dersin birbirini tamamlayıcı olabileceğini göstermektedir. Alan yazındaki mevcut çalışmalarda kelime öğrenme stratejilerine yönelik araştırmaların çok büyük oranda yabancı/ikinci dil öğretimi bağlamında gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğretmenlerinin bu konu özelinde daha fazla kaynağa ve akademik bilgiye erişimi olduğu varsayımı güçlenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler arasında iş birliği yapılarak dil eğitimi ortak paydasındaki hem ana dili hem yabancı dil öğretmenlerinin hem de öğrencilerin kelime öğretimi ve öğrenimi konusunda ortak bir bilinç geliştirmesi sağlanabilir. Bu öneri fiili olarak hâlihazırda dönem başında, ortasında ve sonunda gerçekleştirilmekte olan zümre toplantıları ve hizmet içi eğitim seminerleri vasıtasıyla hayata geçirilebilir.

Öğrencilerin en sık başvurduğu *kesinleştirme odaklı* stratejilerin yüksek düzeyde kullanılması, onların yeni kelimelerin anlamlarını doğrulama ve öğrenimlerini pekiştirme ihtiyacını yansıtmaktadır. Bu eğilim, öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerinde güvenilir bir doğrulama mekanizmasına ihtiyaç duyduklarını ve öğrenmelerini sağlamlaştırmak için başkalarından geri bildirim alma eğiliminde olduklarını (Blachowicz ve Fisher, 2014; Nagy ve Scott, 2000) göstermektedir. Özellikle bu yaş grubundaki öğrencilerin, soyut düşünme becerileri tam olarak gelişmiş olmadığından, öğrenciler kelimelerin anlamlarını kendi başlarına çıkarsamak yerine onay alma yolunu tercih edebilmektedirler (Cain ve Oakhill, 2011). Öğrencilerin kendi başlarına gerçekleştirdikleri sözcük dağarcıklarını geliştirme çalışmaları sırasında en çok *kesinleştirme odaklı* stratejilere yönelmeleri, ortaokul öğrencilerinin düzenli olarak yeni kelimelerle karşılaştıklarının, bunları öğrenmeye gayret gösterdiklerinin ve öğrenimlerinin doğruluğunu kontrol etme ihtiyacı hissettiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum aynı zamanda ortaokul düzeyinde bulunan öğrencilerin tek başlarına kelime öğrenirken öğrenimlerinin doğruluğundan ve kendilerinden emin olamadıklarını, bu nedenle de onaylayıcı ve denetleyici bir mekanizmaya ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. *Pekiştirme odaklı* stratejilerin orta düzeyde kullanımı, öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri belirli bir düzeyde tekrar ettiklerini, ancak bu tekrarların sistematik ve düzenli bir şekilde gerçekleşmediği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında

(Graves, 2006; Perfetti ve Stafura, 2014), kelime öğreniminde pekiştirme odaklı stratejilerin uzun vadeli kelime kalıcılığına katkıda bulunduğu, ancak öğrencilerin bu tür stratejileri bilinçli ve sürdürülebilir bir şekilde uygulayabilmesi için öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin kelime bilgilerini kalıcı hâle getirme konusunda daha fazla desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. *Öğrenme odaklı* stratejilerin düşük seviyede tercih edilmesi ise öğrencilerin bağımsız kelime öğrenme konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadıklarına (Kaya, 2023), ders dışında kelime öğrenimine çok fazla zaman ayırmadıklarına, bu stratejilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarına ve bu stratejileri etkili bir şekilde nasıl kullanacakları konusunda bilgi eksiklikleri yaşadıklarına işaret etmektedir. Özellikle eğitim sisteminde doğrudan öğretime ağırlık verilmesi, öğrencilerin kelime öğrenme sürecinde bağımsız hareket etmelerinin önüne geçebilmektedir (Marzano, 2004; Stahl ve Nagy, 2006). Ayrıca, öğrenme stratejilerinin düşük kullanım oranı, öğrencilerin genellikle kelime öğrenmeyi bireysel bir sorumluluk olarak görmemeleriyle (Snow vd., 2005) de ilişkili olabilir. Öğrencilerin kendi sözcük öğrenimlerini düzenlemeleri ve kelime hazinelerini geliştirebilmeleri konusunda en kritik strateji türü olan *öğrenme odaklı* stratejilerle ilgili önemli bir sorun olarak nitelendirilebilecek sözü edilen yetersiz ve düşük strateji kullanımının artırılabilmesi için öğrencilere öğrenme odaklı kelime öğrenim stratejileri konusunda bilgilendirme, farkındalık kazandırma ve bunları işe koşma becerisini edindirme eğitimin verilmesi gerekmektedir. Bu eğitim, ana dili eğitimi derslerine ayrılan sürenin sınırlı olması, bu sürede sözcük öğretime ayrılabilecek zamanın kısıtlılığı ve ders içinde öğretililecek kelime sayısının belirli bir limitinin olması gibi etkenler nedeniyle (Memiş, 2019b; Reilly, 2019; Stoewer ve Musk, 2019), doğrudan kelime öğretime yeterli vakit ayrılamamasından kaynaklanan eksiklikleri gidermede önemli bir rol oynayacaktır. Aynı zamanda, öğrencilerin ders dışında ve kendi kendilerine kelime öğrenme gerekliliğini yerine getirmelerinde de tamamlayıcı ve işlevsel bir destek sağlayacaktır. Bireylerin dil eğitimi çerçevesinde farkındalıklarının artırılarak kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri sağlandığında, hem dil becerilerini daha etkili kullandıkları hem de okul içindeki akademik başarılarının yükseldiği (Dafei, 2007; Oxford, 2016; Wong ve Nunan, 2011) bilinmektedir. Bu nedenle, öğrencilere kelime öğrenme stratejileri konusunda verilecek eğitimin, yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmayıp uzun vadede okuryazarlık becerilerini geliştirme ve ana dilinde daha geniş ve işlevsel bir kelime hazinesine sahip olma açısından da (Beck vd., 2013; Graves, 2006; Wright ve Cervetti, 2017) önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Tüm bu sonuçlar, öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri konusunda daha fazla bilinçlendirilmesi ve özellikle *öğrenme odaklı* stratejilerin kullanımının teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çerçevede alan yazında (Beck vd., 2013; Biemiller, 2010), öğretmenlerin öğrencilerin kelime öğrenme sürecine aktif katılımını artırmak için bilinçli strateji öğretimi yapmalarının öğrencilerin kelime öğrenme alışkanlıklarını geliştirmede etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda eğitimcilerin, bu stratejilerin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamak için öğrencilere rehberlik etmelerinin ve uygun öğrenme ortamları sunmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kelime öğrenme stratejileri arasında en yoğun tercih edilen strateji grubu olduğu belirlenen *kesinleştirme odaklı* stratejilerden en fazla *“bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimenin anlamını öğretmene veya arkadaşlara sorma”* stratejisi kullanılmaktadır. Bu strateji aynı zamanda tüm kelime öğrenme stratejileri arasında öğrenciler tarafından en fazla tercih edilen stratejidir. Kesinleştirme odaklı stratejilerden en az işe koşulanı ise *“yeni öğrenilen kelimelerin anlamından emin olunmadığında kontrol etmek için kelime defterine bakma”* stratejisidir. Bu kapsamda, ortaokul öğrencilerinin bilmedikleri bir sözcükler karşılaştıklarında kelimenin anlamını netleştirmek üzere kendilerinden bilgi ve tecrübe olarak daha üst seviyede bulunduğunu düşündükleri kişilere başvurması, öğrencilerin kendi başlarına gerçekleştirecekleri sözcük öğreniminde ortaya çıkması muhtemel hatalı öğrenimlerin önüne geçilmesi ve sonraki süreçte muhtemel hatalı kullanımların önlenmesi hususunda oldukça işlevseldir. Üstelik öğrencilerin kendi başlarına sözcük öğrenirken bilmedikleri bir kelimeyle karşılaştıklarında başvuracakları ellerinin altındaki ilk kaynak ve ilk tercih olarak öne çıkan ortaokul düzeyi Türkçe sözlükleri, içerik ve nitelik bakımından (Baskın, 2017; Baş, 2013; Boz, 2006; Can ve Deniz, 2016; Karadağ, 2011; Okur, 2011; Taga, 2022) ortaokul seviyesindeki çocukların kendi başlarına doğru anlama ulaşabilmelerini ve tek başlarına doğru bir öğrenme gerçekleştirebilmelerini sağlayacak özelliklere

sahip değildir. Bu sözlüklerde; herhangi bir sözcüğün yalnızca akla gelen ilk anlamı verilmekte, sözcükle ilgili yapılan açıklama/tanımlama genellikle metinlerin yüzey yapısındaki somut anlamla ilişkili bir anlama karşılık gelmekte, tanım ve açıklamalarda herhangi bir bağlam oluşturulmamakta ve çoğu zaman örnek bir cümle dahi verilmemektedir. Sözü edilen bu durum, ortaokul öğrencilerinin özellikle sözlükleri kullanarak bir kelimenin anlamını tek başlarına kesinleştirme işini zorlaştırmakta, bu sebeple de onları öğretmene, ebeveyn, bir büyüğe veya arkadaşına sormaya mecbur bırakmaktadır. Ayrıca özellikle ortaokulun ilk yıllarında bulunan öğrencilerin zihinsel olgunlaşma sürecinin gelişimine ve yetersiz dünya bilgisine bağlı olarak soyut kelimeleri anlamlandırma konusunda yaşayabilecekleri somutlaştırma problemleri, sözlük kullanma becerisindeki yetersizlik ve el altındaki sözlüklerin nitelikleriyle ilgili sorunlarla birleşerek ortaokul öğrencilerinin öğretmene veya arkadaşına sorma seçeneğini sürekli kullanma ihtiyacı duymasına sebep olmaktadır. Ortaokul döneminin özellikle ilk iki yılında görece normal, faydalı ve işlevsel olarak değerlendirilebilecek bu çözüm yolunun yerini, ortaokulun son iki yılında yavaş yavaş sözcük anlamlarının doğru kaynaklardan kendi başına araştırılabilmesine bırakması gerekmektedir. Öğrencilere sözcük anlamlarını tek başına araştırma, bulma ve kontrol etme becerilerinin kazandırılması ana dili öğretmenlerinin sorumluluğundadır (Chi, 1998). Bu yüzden gerekli farkındalık ve beceri kazandırma eğitiminin verilmesi ve akabinde ilgili becerilerin öğrenciler tarafından kullanılıp kullanılmadığının kontrol edilmesi yerinde olacaktır. Alan yazında bulunan çalışmalarda (Arı, 2006; Göçer, 2001; Maden ve Durukan, 2019; Melanlıoğlu, 2013; Sarıgül, 1999) da kelime anlamlarının araştırılması için öğrencilerin yönlendirilmesi konusunda öğretmenlere sorumluluk yüklenmekte ve sözlük kullanma becerisinin öğretmenler tarafından ortaokul öğrencilerine kazandırılması önemli görülmektedir.

Kelime öğrenme stratejileri içerisinde orta sıklık düzeyinde kullanıldığı tespit edilen *pekiştirme odaklı* stratejilerden en çok “*test kitaplarından sözcükte anlam soruları çözme*” stratejisine başvurulmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin kişisel söz varlığını geliştirme etkinliklerinde dahi test kitaplarına yönelmesi, “öğretmen, öğrenci, veli, okul müdürü gibi eğitimin tüm paydaşları üzerinde baskı yaratan ve çeşitli konularda olumsuzluklara yol açan Türk eğitim sisteminin sınav ve test çözme odaklı eğitim anlayışının” (Büyüköztürk, 2016; Çetin ve Ünsal, 2019; Gümüş, 2018; Özer Özkan ve Turan, 2021; Turkish Education Association, 2010) bir yansıması ve göstergesi olarak değerlendirilebilir. Esasen kelime hazinesinin geliştirilmesiyle amaçlanan ve umulan şey, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ve etkili bir şekilde kullanılabilesine katkı sağlanmasıdır. Çünkü geniş ve işlevsel bir kelime hazinesi sınav başarısından daha önce gerçek hayatta işlevsel rolleri olan anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi ve alışkanlığa dönüştürülebilmesi için gereklidir. Türkçe öğretim programının özel amaçlar bölümünde (MEB, 2019, 2024) açıkça belirtilen bu husus, Türk eğitim sisteminin beceri kazandırmadan çok, görece iyi bir okul, nitelikli bir diploma ve sonunda yüksek kazançlı bir işe sahip olma hedefinin sınavlardan alınacak yüksek puanlara bağlı olmasından ötürü sınavda başarılı olmaya endeksli bir kimliğe sahip olması sebebiyle geri planda kalmaktadır. Bu sebeple de öğrenciler, “kişisel söz varlığını zenginleştirerek dil zevkine ve bilincine ulaşmak ve duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek” (MEB, 2019, 2024) hedeflerinden ziyade bu araştırmada ortaya çıkarıldığı üzere test kitaplarından sözcükte anlam sorularını çözmeye yönelmektedir. Oysa gelişmiş, geniş, derinlikli ve yeterli bir kelime hazinesi, bireylere öğrencilik yıllarından başlayarak “tam ve eksiksiz anlayabilme, karşılaştırma yapabilme, ilişki kurabilme, değerlendirme ve analitik düşünebilme” (Karadağ, 2022; Karatay, 2007; Maden, 2021; Memiş, 2018a; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Schmitt, 2014) becerilerini de kazandırdığı için öğrencilerin hem dönem içi hem de ulusal sınavlarda daha yüksek puan alma ve başarı elde etme ihtimalini güçlendirmektedir. Özellikle söz varlığının okuduğunu anlama becerisiyle var olan pozitif yönlü ilişkisi (Beck ve McKeown, 1991; Cain ve Oakhill, 2011; Elleman vd., 2009) sebebiyle ana dili dersleri dışındaki fen ve sosyal bilimler alanlarındaki birçok derse ilişkin sınavlardaki birçok sorunun yalnızca okuduğunu anlama becerisi kullanılarak çözülebildiği, gerçekleştirilen birçok araştırmada (Bayat vd., 2014; Ceran ve Deniz, 2015; Tatar ve Soylu, 2006; Yazıcı, 2006) ortaya konulmuştur. Bu sebeple öğrencilerin kişisel söz varlığını geliştirme ve pekiştirme etkinliklerinde sınavlarda başarılı olmak amacıyla test çözmeleri yerine temel dil becerilerini geliştirecek türdeki etkinliklere yönlendirilmesi çok daha isabetli olacaktır.

Pekiştirme odaklı stratejilerinden en az kullanılanı ise “*yeni öğrenilen kelimelere yapım eki getirerek yeni kelimeler türetmeye çalışma*” stratejisidir. Ortaokul öğrencilerinin öğrendikleri kelimeleri pekiştirmek ve bu kelimelerden yeni sözcükler türeterek kelime hazinelerini geliştirebilecekleri bir uygulamadan yeterince yararlanmıyor olması, yapım eklerinin işlevsel kullanımı konusunda yeterince bilgi ve farkındalık sahibi olmadıklarına işaret etmektedir. Esasen yürürlükteki Türkçe dersi öğretim programlarında (MEB, 2019, 2024) yapım eklerinin söz varlığının geliştirilmesi etkinliklerinde kullanımına yönelik “yapım eklerinin işlevini açıklama ve ayırt etme, kelime türetmenin mantığını kavratma” gibi kazanımlar ve öğrenme çıktıları bulunmakla birlikte bu hususta ders kitaplarında yeterince etkinliğe yer verilmemektedir. Ayrıca yapım eklerinin işlevleriyle kelime türetme mantığının kavratılması konusundaki bilgi ve farkındalık eğitiminin nasıl yapılacağı belirsizdir. Bu sebeple de öğretmenler yapım ekleriyle ilgili öğretimi, genellikle dönem içi sınavlar ile ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulduğu şekliyle dil bilgisel bir yaklaşımla ve sınav odaklı bir biçimde yapmaktadır. Bu uygulama ise ortaokul öğrencilerinin Türkçenin en temel işleyiş özelliklerinden birisi olan yapım eklerini kullanabilme fırsatından yararlanamamalarına neden olmaktadır. Oysa yapılan araştırmalar morfolojik bilginin ve morfolojik farkındalık eğitiminin yeni sözcüklerin öğrenilerek kelime hazinesinin geliştirilmesine (Bowers, 2012; Good, 2011; Larsen ve Nippold, 2007; Maag, 2007; Memiş, 2018c), bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının tahmin edilebilmesine (Bertram vd., 2000; Memiş, 2018d; Muse, 2005; Onan, 2014) ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine (Carlisle, 2000; Foorman vd., 2012; Katz, 2004; Loudermill, 2014; Silva ve Martins-Reis, 2017) doğrudan ve dolaylı olarak katkı sağladığını göstermektedir. Zira diller işletim sistemi bakımından belirli kategorilerde birbiriyle benzer özelliklere sahip olmalarına rağmen her dilin kendine has bir morfolojik yapısının olması hem kelime öğrenimi hem de okuduğunu anlama sürecinde kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, Türkçenin sondan eklemeli işletim sisteminde morfoloji eğilimli bir dil olduğu gerçeği dikkate alındığında, kelime türetme, kelime anlamlarını analiz etme, yapıcı karmaşık sözcükleri anlamlandırma ve dolaylı olarak metinlerdeki dil bilgisel ve bağlamsal ipuçlarına dikkat etme konularında işlevsel olan özellikle yapım eklerine ilişkin morfolojik bilginin ortaokul öğrencilerine bir kelime öğrenme stratejisi olarak kazandırılması yerinde olacaktır. Zira alan yazında ifade edildiği üzere (Bowers vd., 2010; Carlisle, 2010; Memiş, 2019c; Stahl ve Nagy, 2006) morfolojik bilgi ve farkındalık eğitimi, öğrenilen sözcüklerin akılda kalıcılığını ve hatırlanabilirliğini artırmaktadır. Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin morfolojik farkındalık seviyelerinin araştırıldığı bir çalışmada (Memiş, 2019a) elde edilen sonuçlar, bu araştırmada ortaya çıkan yapım eklerinin kullanımına yönelik düşük düzey strateji kullanımını doğrular niteliktedir. İlgili araştırmada, beşinci ve altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin düşük; yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin orta düzeyde bir morfolojik farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmek, yapım ekleri yardımıyla yeni kelimeler türetebilmek, bilinmeyen kelimelerin anlamını kök-ek ilişkisinden hareketle tahmin edebilmek ve dolaylı olarak okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlamak için hâlihazırda sahip oldukları düşük düzey yapım eki kullanım becerisi ile düşük-orta düzey morfolojik farkındalıklarının artırılması konusunda harekete geçilmelidir. Bu kapsamda, özellikle ortaokul düzeyindeki Türkçe derslerinde, yapım ve çekim eklerinin işlevlerini sergileyici etkinliklere sık sık yer verilmeli, öğrencilerin bu yapılarla ilgili açık bilgileri farkındalık düzeyine ulaştırılarak sağlam bir zemine oturtulmalı (Onan, 2009) ve Türkçenin türemiş sözcükler arasında kaybolmayan anlam bağı özelliği dikkate alınarak kök-ek-gövde ilişkisine dayalı olan öğrenme stratejileri öğrencilere kazandırılmalıdır.

Kelime öğrenme stratejileri içerisinde düşük sıklık düzeyinde işe koşulduğu saptanan *öğrenme odaklı* stratejiler arasından en çok “*okurken bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelimeyi işaretleyip anlamını araştırma*” stratejisi kullanılmaktadır. Buradan, öğrencilerin kişisel söz varlıklarını geliştirmek ve genişletmek için en çok okuma becerisine bel bağladığı ve yeni kelime öğrenimlerinin daha çok okuma sırasında karşılaştıkları kelimelere dayalı olduğu sonucu çıkarılabilir. Esasen ana dilinde kelime hazinesini geliştirme çalışmalarında da çoğunlukla yoğun okumaya dayalı dolaylı sözcük öğretimi/öğrenimi anlayışı benimsenmekte ve bu yolla çocukların kişisel söz varlığının geliştirilmesi hedeflenmektedir (Cunningham, 2005; Lightbown ve Spada, 2006; McCarthy vd., 2010; Nation, 2008; Pressley vd., 2007; Schmitt, 2000). Ana dili eğitimi derslerine ayrılan kısıtlı sürede asıl hedefin temel dil

becerilerinin geliştirilmesi olmasının getirdiği zorunluluklar nedeniyle benimsenen bu anlayışta, sözcükler özellikle çocukların kendi başlarına yaptıkları okumalar sırasında rastlantısal bir şekilde öğrenilmektedir. Rastlantısal kelime öğrenimi anlayışında sözcük öğreniminin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin yoğun okuma yapmak zorunda olması ve yalnızca üst düzey okurların bu yolla kişisel söz varlıklarını geliştirebildikleri ancak okuduğunu anlama becerisi zayıf olan okurların bu yöntemle sözcük öğreniminden istenen düzeyde yararlanamadığı (Nagy vd., 1985; Nation, 2004; Pellicer-Sánchez ve Schmitt, 2010; Swanborn ve de Glopper, 1999) dikkate alındığında ise aynı yaş ve sınıf düzeydeki öğrencilerin kelime hazinelerinin eş değer büyüklükte ve zenginlikte olmasının sağlanması ile her öğrencinin aynı nitelikte ve sayıda kitap okumasının sağlanması konuları gündeme gelmektedir. Kelime hazinesinin eş değerliğini okuma yoluyla garanti altına almak için eğitim planlayıcıları tarafından yapılabilecek olan şeylerin başında ulusal ölçekte düzeye uygun kitapların belirlenerek veya hazırlatılarak ülke sathında tüm öğrencilere ücretsiz bir şekilde ulaştırılması gelmektedir. Okumaya dayalı sözcük öğreniminin yalnızca ders kitabındaki metinlerle sınırlı olması hâlinde ise kişisel kelime servetinin yetersiz kalması ve öğrencilerin ortak olarak bilmeleri gereken asgari sözcükler konusunda bir standardın oluşturulamaması kaçınılmazdır.

Öğrenme odaklı stratejiler içerisinde en az tercih edileni “*yeni öğrenilen kelimelerin ikinci, üçüncü mecaz anlamlarıyla birlikte kullanıldığı diğer kelimeleri de öğrenme*” stratejisidir ve ilgili strateji aynı zamanda tüm kelime öğrenme stratejileri arasında en az başvurulanıdır. Bu sonuç, ortaokul öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirme çalışmalarında kelime hazinesinin üç boyutundan ikisini (derinlik ve ağırlık) ihmal ettiklerine işaret etmektedir. Kelime hazinesinin alt boyutlarını oluşturan bu kavramlardan sözcüklerin farklı anlamlarını bilmek *derinlik* boyutu, farklı konularda çok sayıda sözcük bilmek *genişlik* boyutu ve sınırlı veya belirli bir konuda çok sayıda sözcük bilmek ise *ağırlık* boyutu” (Anderson ve Freebody, 1981; Göğüş, 1978; Schmitt, 2014) ile ilgilidir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin yeni kelimelerin farklı anlamlarıyla ilgili farkındalıklarının olmaması, bu öğrenimi nasıl gerçekleştireceklerini bilmemeleri ve okul sözlüğü gibi başvuru kaynaklarının sözü edilen içerikleri barındırmaması hususlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada tespit edilen ve öğrencilerin kelime hazinelerinin derinlik ve ağırlık boyutlarında yetersiz kalmasına yol açma potansiyeli barındıran ilgili stratejinin düşük kullanım düzeyinin artırılması için derslerde doğrudan kelime öğretimi yapılırken hedef sözcüklerin ikinci, üçüncü anlamlarıyla birlikte mecaz olarak kazandığı anlamlar ve yeni kelimelerin eşdizimli olarak kullanıldığı diğer sözcükler ile söz varlığı unsurları da öğretilmeli; kelimelerin birden fazla anlamı olabileceği ve farklı bağlamlarda yeni anlamlar kazanabileceği konusunda öğrenciler bilinçlendirilmeli ve bu konuda farkındalık yaratılmalı; öğrencilere tek başına yapacakları kelime öğrenimleri sırasında bu hususa dikkat etmeleri gerektiği yönünde telkinde bulunulmalıdır. Bu uygulamaların yanı sıra ortaokul düzeyinde hazırlanmış olan sözlük gibi öğrenci başvuru kaynaklarının içeriği de kelimelerin ilgili boyutları dikkate alınarak yazarları tarafından geliştirilmeli, iyileştirilmelidir.

Araştırmada, kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyinin cinsiyet, büyük kardeşe sahip olma durumu, yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, ebeveynlerinin eğitim seviyesi ve okulun konumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyetin ve büyük kardeşe sahip olmanın kelime öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı ancak yaş, teknolojiye erişim, okunan kitap sayısı, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okul yerleşkesinin konumu faktörlerinin çocukların kelime öğrenme stratejilerine başvurma düzeyini etkilediği belirlenmiştir.

Araştırmada kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilen faktörlerden biri olan cinsiyet ile ilgili, alan yazında ana dili edinimi ve kişisel söz varlığının gelişimi sürecinde cinsiyetin sınırlı da olsa bir rol oynayabileceği belirtilmektedir. Dil edinimi ve kelime öğrenimi süreçlerinde cinsiyetin rolü üzerine yapılan araştırmalar (Eriksson vd., 2012; Rinaldi vd., 2023), kız çocuklarının genellikle erkek çocuklarına kıyasla daha erken ve daha hızlı dil gelişimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çalışmalar (Bornstein vd., 2004; Lange vd., 2016), kız çocuklarının daha fazla iletişimsel jest kullandığını, daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olduğunu ve dil performansında istikrarlı bir üstünlük sergilediğini göstermektedir. Bu farklılıkların, beyin yapısındaki biyolojik farklılıklardan, bellek sistemlerinden ve sosyalizasyon süreçlerinden

kaynaklanabileceği (Kaushanskaya vd., 2013) öne sürülmektedir. Bununla birlikte, araştırmalar cinsiyetin dil edinimi üzerindeki etkisinin küçük olduğunu ve bireysel farklılıkların bu sınırlı farklılığın ortaya çıkmasında belirleyici olabileceğini vurgulamaktadır (Eriksson vd., 2012). Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeyi bakımından cinsiyetin belirleyici bir faktör olmaması, kelime öğrenme süreçlerinin bireysel farklılıklardan ve bilişsel stratejilerden daha fazla etkilenebileceğini düşündürmektedir. Bazı araştırmalar (Hyde ve Linn, 1988; Marjanovic-Umek ve Fekonja-Pekla, 2017), kelime öğrenme süreçlerinde cinsiyetin etkisinin erken çocukluk döneminde daha belirgin olduğunu, ancak eğitim sürecinin ilerleyen aşamalarında bu farklılıkların azaldığını göstermektedir. Kız öğrencilerin erken yaşlarda dil gelişimi açısından bazı avantajlara sahip olduğu bilirse de (Bornstein vd., 2004), kelime öğrenme stratejilerinin kullanımında bireysel farkındalık, okuma alışkanlıkları ve bilişsel esneklik gibi faktörlerin daha büyük bir rol oynadığı (Cain ve Oakhill, 2011) öne sürülebilir. Bu noktada, cinsiyetin kelime öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin sınırlı olması, öğrencilerin bireysel kelime öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik strateji farkındalığının artırılmasının önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri konusunda bilinçlenmelerini sağlayacak rehberlik ve eğitim programlarının, cinsiyetten bağımsız olarak tüm öğrenciler için faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenen faktörlerden bir diğeri olan büyük kardeşe sahip olma durumu ile ilgili alan yazında kardeş ilişkilerinin dil edinimi ve gelişimi ile kelime edinimi ve öğrenimi üzerinde etkili olduğuna dair çeşitli bulgular bulunmaktadır. Özellikle sosyokültürel bağlamda, büyük kardeşlerin küçük kardeşlerin dil edinimi ve sözcük öğrenim süreçlerinde bir model görevi gördüğü (Bridges ve Hoff, 2014; Hoff-Ginsberg, 1998; Hoff, 2006; Shatz ve Gelman, 1973) belirtilmektedir. Büyük kardeşlerin dil becerilerinin çocukluk döneminde küçük kardeşlerine göre daha gelişmiş olması ve büyük kardeşlerin küçük kardeşlerine sık sık açıklamalar yapmaları, kelime öğrenimi açısından doğrudan veya dolaylı bir etkileşim yaratabilmektedir. Bu etkileşim çerçevesinde küçük kardeşlerin, kelime anlamlarını büyük kardeşlerine sorma, konuşmalarını dinleyerek yeni kelimeler öğrenme veya anlamını tahmin ettiği sözcüklerin doğruluğunu kontrol etme gibi öğrenme ve kesinleştirme stratejilerden istifade ederek kişisel söz varlıklarını geliştirebilme olasılığı bulunmaktadır. Ancak bu araştırmada büyük kardeşe sahip olmanın kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, bireysel öğrenme alışkanlıklarının, bilişsel gelişimin ve kelime öğrenme sürecinde etkisi olan ebeveynler, öğretmenler, akranlar diğer sosyal etkileşim kaynaklarının (Pancsofar vd., 2010; Saracho, 2017) daha belirleyici faktörler olabileceğini ve büyük kardeşlerin küçük kardeşlerin kelime öğrenme süreçlerine sağladığı katkının dolaylı yollarla gerçekleştiğini düşündürmektedir. Nitekim bazı araştırmalar (Gleason ve Ratner, 2016; Song vd., 2014), büyük kardeşlerin dil edinimi sürecinde model teşkil etme potansiyeline sahip olsalar da küçük kardeşlerin dil gelişiminin esas olarak ebeveynlerin dil girdisi, akademik ortam ve kişisel okuma alışkanlıklarıyla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, küçük kardeşlerin büyük kardeşlerinden faydalanarak elde ettikleri dilsel girdinin, kelime öğrenme stratejileri kullanımında belirleyici bir unsur olup olmadığını daha iyi anlamak için bu etkileşimin süresi, yoğunluğu ve içeriği gibi değişkenlerin de daha ayrıntılı şekilde incelenmesi gerekmektedir. Büyük kardeşe sahip olma durumunun strateji kullanımını belirgin şekilde artırmadığı bulgusu, aynı zamanda, öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri konusunda bilinçlenmelerini sağlayacak eğitim programlarının yalnızca aile içi etkileşime bağlı kalmaksızın, tüm öğrenciler için eşit düzeyde erişilebilir hâle getirilmesi gerektiğini de göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre; yaş faktörü kelime öğrenme stratejilerinin kullanım sıklık düzeyini etkilemektedir. Bu etki 11 ile 14 yaş aralığında yaş düzeyi yükseldikçe oluşmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin yaşları büyüdükçe kelime öğrenme stratejilerini kullanma konusunda zaman içinde bir farkındalık geliştirmeleri ve soyut düşünme becerilerinin her geçen yıl gelişmesine bağlı olarak yönlendirmeye ihtiyaç duymadan tek başına öğrenim yapma konusunda cesaretlerinin artması ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, Cain ve Oakhill (2011) de yaştan ilerlemesiyle birlikte çocukların kelime öğrenme süreçlerinde daha aktif hâle geldiklerini ve bilişsel esnekliklerinin artmasıyla birlikte sözcük öğrenme stratejilerini daha etkili bir şekilde kullanabilme potansiyellerinin arttığını belirtmektedir. Bu

doğrultuda, yaş faktörünün kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerindeki etkisi, bireylerin bilişsel ve meta-bilişsel gelişimi ile sözcük öğrenme süreçlerine yönelik artan farkındalıkları ile de ilişkilendirilebilir. Yapılan araştırmalar (Chen, 2014; Pintrich ve De Groot, 1990; Weil vd., 2013; Zimmerman, 2002), yaş ilerledikçe öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini daha bilinçli bir şekilde gerçekleştirmeye başladıklarını ve daha karmaşık yöntem ve stratejilere yönelme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Kelime öğrenimi bağlamında ise özellikle daha büyük yaş gruplarında öğrencilerin, kelime parçalarını analiz etme, bağlam ipuçlarını değerlendirme ve kelime çağrışımları oluşturma gibi yöntemleri küçük yaş gruplarına kıyasla daha etkin kullandıkları (Biemiller ve Boote, 2006; Carlisle, 2000; Nagy vd., 1985) bilinmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin yaş ilerledikçe kelime öğrenme süreçlerinde daha fazla içsel motivasyon geliştirebilecekleri ve kişisel söz varlıklarını genişletme konusunda bağımsız öğrenme rolü üstlenebilecekleri (Anderson ve Freebody, 1981; Biemiller ve Boote, 2006; Graves, 2006) belirtilmektedir. Bu durum, yaşı ilerlemesiyle birlikte kişisel söz varlığını geliştirmek için öğrenme stratejilerinin daha sistematik ve amaçlı bir şekilde kullanıldığını, ancak bu sürecin etkili bir şekilde ilerleyebilmesi için bilinçli bir farkındalık geliştirilmesine yönelik rehberliğin önem taşıdığını göstermektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç, ortaokul öğrencilerinin teknolojiye erişim imkânlarına sahip olma durumlarının kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığı üzerinde bir etki oluşturduğu yönündedir. Teknolojiye erişimi olan öğrenci grubu kelime öğrenme stratejilerinden, teknolojiye doğrudan erişimi olmayan gruba göre daha fazla yararlanmaktadır. Teknolojiye erişebilme imkanının gelir durumuyla doğrudan ilişkili olduğu (Korat, 2010) ve ailenin sosyo-ekonomik refahının her alandaki öğrenme başarısı ile akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği (Akan, 1994; Dinçer ve Kolaşın-Uysal, 2010; Keskin ve Sezgin, 2009; Kocaman, 2008; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Şirin, 2005; Türkoğlu, 2008) dikkate alındığında, teknolojiye kısıtlı erişimi olan veya hiç erişimi olmayan öğrencilerin, ailesinin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerle rekabet edebilmesini, yoksul ailelerin çocuklarının karşı karşıya oldukları yüksek başarısızlık riskinin ortadan kaldırılmasını ve bu öğrencilerin imkânı olanlarla eşit eğitim alabilmelerini sağlamak, sosyal devlet anlayışının ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin bir gereği olarak hükümetin ve Millî Eğitim Bakanlığının öncelikli ödevleri arasındadır. Bunun için her okulda teknoloji odası/merkezi kurulması, bireysel olarak öğrencilerin eğitimi destekleyecek teknolojik araçların ve internet erişiminin ücretsiz olarak sağlanması, köylerin ve köy okullarının teknolojiye erişim imkânlarının artırılmasına yönelik olarak altyapı yatırımlarının yapılması gibi çeşitli önlemler alınmalı ve bu hizmetler devlet politikası olarak benimsenerek mazeretsiz uygulanmalıdır.

Araştırmada, okunan kitap sayısının, ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu da tespit edilmiştir. Bu etki, okunan kitap sayısı arttıkça kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığının da artması şeklinde ortaya çıkmıştır. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanımını artırdığı belirlenen kitap okumanın ve okunan kitap sayısının esasen akademik başarıyı artırdığı (Ateş, 2008; Gallik, 1999; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Stanovich ve Cunningham, 1992; Özçelik, 2011; Sullivan ve Brown, 2015; Yılmaz, 2012) ve akademik başarının elde edilmesi üzerinde olumlu etkisi bulunan okuduğunu anlamayla ilişkili okuma ve öğrenme hızı (Radović ve Vuković, 2024), ders çalışma alışkanlığı (Iheakanwa vd., 2021), dünya bilgisi (Merga, 2016), öğrenme motivasyonu (Bakkaloğlu ve Pilten, 2023) gibi birçok faktörü de pozitif yönde etkilediği bilinmektedir. Bu yüzden öğrencilerin kişisel söz varlığının okuma yoluyla desteklenebilmesini sağlamak üzere ortaokul öğrencilerinin okudukları kitap sayısının artırılması ve düzenli okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda ebeveynler, öğretmenler ile eğitim planlamasından sorumlu tüm yönetici ve bürokratların daha fazla çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin ailelerle birlikte uygun kitapların belirlenmesi ve temini, öğrencilerin yönlendirilmesi, motive edilmesi ve okuma faaliyetlerinin takip edilmesi konusunda iş birliği içinde çalışması; çeşitli imkânsızlıklar sebebiyle düzeye uygun kitaplara yeterince erişemeyen çocukların bu imkânsızlığını ortadan kaldırmak için her okula bir kütüphane politikasının benimsenmesi, bireysel çabalarla yürütülen okulların kitap ihtiyacının karşılanmasına yönelik kampanyaların ulusal çapta görünürlüğünün artırılarak desteklenmesi ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın kitap sağlayıcılığı sorumluluğunu okullara her yıl ayrı bir bütçe göndererek yerine getirmesi yapılabilecekler arasındadır. 2025 yılı itibarıyla hâlâ eğitim

fakültelerinin topluma hizmet uygulamaları dersi çerçevesinde birçok il, ilçe ve köy okulunda kütüphane kurulmasına yönelik yürütülen faaliyetler, birçok devlet okulunun kütüphane ihtiyacının henüz karşılanamadığını açıkça göstermektedir. Bu sebeple de özellikle ailesinin sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan öğrenciler hâlâ kitaba erişim sorunu yaşamaktadır. İyi bir planlama ve finansal destekle kolaylıkla halledilebilecek olan bu problemin çözümü için sorumlu kurumların ivedilikle harekete geçmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın verilerine göre bir yılda hiç kitap okumayan öğrenci sayısı 52 (%3,21), 1-6 kitap okuyan öğrenci sayısı 665 (%41,06), 7-12 kitap okuyan öğrenci sayısı 588 (%36,29), 13 ve üzeri kitap okuyan öğrenci sayısı ise 315 (%19,44) olarak belirlenmiştir. Bir yıl içerisinde 13'ten daha az kitap okuduğunu beyan eden öğrenci sayısının 1305 olması oldukça düşündürücüdür. Bu sayı, tüm katılımcılar arasında bir yılda 13'ten az kitap okuyanların oranının %80,56 olduğunu göstermektedir. Alan yazında okuma alışkanlığına yönelik olarak kabul görmüş ölçütlere göre yılda, en az 21 (ALA, 1978; Şirin ve Soylu, 2003) veya 24 (Yılmaz, 2000) adet kitap okuyan kişiler üst düzey okuyucu, 6-20 (ALA, 1978; Şirin ve Soylu, 2003) ile 12-24 (Yılmaz, 2000) adet kitap okuyan kişiler orta düzey okuyucu ve 6 adetten az okuyanlar ise zayıf okuyucu olarak nitelendirilmişlerdir. Ancak bu ölçütler yaş grubu dikkate alınmadan ve aynı zamanda televizyon, bilgisayar, sosyal medya gibi sosyal iletişim araçlarının yaygın olmadığı bir dönemde oluşturulduğundan, sözü edilen sınıflandırmanın günümüzde tam anlamıyla geçerli olmadığı ve özellikle günümüz çocuklarının gerçekliği dikkate alınarak yeni ölçütlerin oluşturulmasının değerlendirme yapabilmek açısından faydalı olacağına inanılmaktadır.

Yine de yukarıda belirtilen okuma alışkanlığına ilişkin düzeylendirme ölçütleri dikkate alınarak bu araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları değerlendirildiğinde üst düzey okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin oranının %19,44; orta düzey okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin oranının %36,29; zayıf düzey okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin oranının %41,06 ve okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin oranının ise %3,21 olduğu görülmektedir. Buna göre, ortaokul öğrencilerinin en az %44,27'sinin okuma alışkanlığı kazanma konusunda yardıma ihtiyacı olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı tarafından ilk ve ortaokul öğrencileri üzerinde 2007 yılında yapılan ve yayımlanan araştırmada (MEB, 2007b), kendine ait kitap sayısının 10'un altında olduğunu belirten veya bu konuda sayı dahi belirtmeyen toplam öğrenci oranının %33,53 olduğu rapor edilmiştir. 2015 yılında gerçekleştirilen başka bir araştırmada (Deniz, 2015) ise ortaokul öğrencilerinden bir yılda 10'un altında kitap okuyanların oranı %46,9 olarak tespit edilmiştir. Yine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan performans verisi göstergelerine göre 2019 yılında ilköğretim öğrencileri tarafından okunan kitap sayısı ortalama 24 adet, ortaokulda 9 adet, lise de ise 4 adettir. Bu tespitler ilk ve ortaokul düzeyinde okuma alışkanlığının geliştirilebilmesi için ivedilikle önlemler alınmasının ve çözüm stratejileri geliştirilmesinin gerekliliğini tasdik etmektedir. Zira son 15 yılda toplanan yukarıdaki verilerin de ortaya koyduğu üzere, eğitim hayatının ilk yıllarında kazan(dır)ılmayan okuma alışkanlığının, ergenlik, çeşitlenen dış uyaranlar, zaman içinde farklılaşan ilgiler ve orta ve yükseköğretime geçiş sınavlarının stresi gibi sebepler yüzünden her geçen yılda, yaşta ve sınıf düzeyinde olumsuz etkilendiği, bunun da okunan kitap sayısına doğrudan etki ettiği açıkça görülmektedir. Bu sorun çözülmediği takdirde 12 yıllık zorunlu eğitimin sonunda üst düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmayan bireylerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Yapılan birçok araştırmada, ortaokul çağındaki çocuklardan üst düzey okur düzeyinde bulunanların oranının, yalnızca %15 ile %20 (Balci, 2009; Gönen vd., 2004; Mete, 2012) aralığında olduğunun belirlenmiş olması da okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda önlem alınmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu araştırma kapsamında tespit edilen yeni kelime öğrenirken işe koşulan stratejileri kullanım düzeyi ile bireylerin kişisel söz varlığının genişliği ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki pozitif ilişki (Akaydın, 2018; Chun vd., 2012; Rahayuningsih, 2020; Santi vd., 2021; Yıldız, 2013) düşünüldüğünde, okuma alışkanlığının sadece akademik başarı üzerinde değil, bireyin kelime öğrenme süreci ve kelime hazinesinin gelişimi üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Düzenli kitap okuma pratiği, bireylerin yeni kelimelerle karşılaşma sıklığını artırarak bu kelimeleri anlama, bağlam içinde kullanma ve uzun vadeli belleğe yerleştirme süreçlerini desteklemektedir. Ayrıca, okuma süreci, bireylerin kelime öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayarak kendi sözcük öğrenme yöntemlerini geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin erken yaşlardan itibaren güçlü bir

okuma alışkanlığı kazanmalarının teşvik edilmesi, kelime hazinelerinin genişlemesi ve dilsel yetkinliklerinin gelişmesi açısından kritik bir gereklilik olarak görülmelidir.

Araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyinin ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanım sıklığı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu anlaşılmıştır. Buna göre, anne ve/veya babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin stratejileri işe koşma düzeyi de anlamlı ölçüde artmakta; ebeveynlerin eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin strateji kullanım sıklığı da azalmaktadır. Bu durum, diğer birçok ders ve konuda olduğu gibi eğitimli anne-babaların çocuklarının kişisel söz varlıklarını geliştirmeleri hususunda da destekleyip yönlendirdiği ve bu türdeki ailelerin çocuklarının eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarına göre kelime öğrenimi konusunda daha gayretli ve duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Daha önce gerçekleştirilen birçok araştırmalarda da anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin ana dili dersi (Bölükbaş, 2010; Gelbal, 2008; MEB, 2007a) başta olmak üzere diğer bütün derslerdeki (Anıl, 2009; Aslanargun vd., 2016; Elmacioğlu, 1998; İpek, 2011; Metin, 2013; Pala, 2008; Şirin, 2005; Vural, 2004; Yıldırım, 2006) akademik başarıları arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu; bu başarı farkını yaratan sebeplerin ise ebeveynlerin birinin veya her ikisinin özellikle ilk ve orta okul düzeyindeki çocukların ev ödevi yapma, ders çalışma, kitap okuma, derslerle ve okulla ilgili herhangi bir sorunun çözümü için istekli ve girişken olma şeklinde sıralanabileceği bildirilmiştir. Davis-Kean (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin eğitim seviyesinin çocukların akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve bu etkinin ebeveynlerin eğitim beklentileri ve evde sağladıkları öğrenme ortamı aracılığıyla gerçekleştiği belirtilirken Iwaniec (2018) tarafından yapılan başka bir araştırmada da, ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu etkilediği ve daha yüksek eğitimli ebeveynlere sahip öğrencilerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Alan yazındaki bu bulgular, öğrencilerin kişisel söz varlıklarını geliştirme ve kelime öğrenme stratejilerini kullanabilme sürecinde aile desteğinin kritik bir rol oynayabileceğine dolaylı olarak işaret etmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarına sağladıkları bilişsel ve duygusal desteğin de arttığı düşünüldüğünde (Hart ve Risley, 1995; Sénéchal ve LeFevre, 2002), bu desteğin öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık kazanmalarına ve bu stratejileri daha etkin kullanmalarına yardım edeceği iddia edilebilir. Ayrıca, ebeveynlerin akademik başarının önemine dair tutumlarının çocuklarının öğrenmeye karşı geliştirdiği tutumları şekillendirdiği (Dotterer ve Wehrspann, 2016; Fan ve Chen, 2001; Porumbu ve Necşoi, 2013), bu nedenle düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının kelime öğrenme sürecinde daha az desteklenebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Ana dili eğitimi bağlamındaki eğitim politikalarının ve öğretmen yetiştirme programlarının, ailelerin çocukların kişisel söz varlıklarını geliştirme sürecinde bilinçli bir rol oynamasını teşvik edecek şekilde düzenlenmesi (Wasik ve Hindman, 2011) ve özellikle düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynler için destekleyici programlar oluşturulması, öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerini daha etkili yönetmelerine yardımcı olabilir. Bu bağlamda, ebeveynlere yönelik okuryazarlık geliştirme programlarının uygulanması, hem çocukların kelime öğrenme becerilerini artırmada hem de akademik başarılarını yükseltmede etkili olabilir.

Araştırmada son olarak ortaokul öğrencilerinin okumakta oldukları okulların bulunduğu konumun kelime öğrenme stratejilerine başvurma sıklığı üzerinde anlamlı fark yaratacak bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu etki kırsal kesimden şehre doğru gidildikçe pozitif yönde oluşmaktadır. Buna göre, şehir merkezlerinde bulunan okullarda okuyan ortaokul öğrencileri, sözcük öğrenimleri sırasında daha fazla kelime öğrenme stratejisi kullanmakta ve bu stratejileri daha yüksek düzeyde işe koşmaktadır. Köylerde bulunan okullarda okuyan öğrenciler ise şehirde okuyan akranlarına göre kelime öğrenme stratejilerine fark edilir derecede daha düşük düzeyde başvurmaktadır. Bu durum, uzun vadede, eğitim ve kişisel gelişim üzerinde tesiri bulunan imkânlarla ulaşım kolaylığına sahip olan kentsel bölgelerde okuyan çocukların kişisel söz varlığının genişliği ile bu imkânlarla daha az erişimi bulunan kırsal bölgelerde okula giden çocukların kelime hazinelerinin genişliği arasında farklılık oluşmasına neden olabilir. Eğitim ve akademik başarıyla ilişkili yapılmış olan birçok araştırmada (Arifoğlu, 2019; Çiftçi ve Çağlar, 2014; Dinçer ve Uysal, 2009; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Suna vd., 2021) rapor edildiği üzere, bu araştırmada da ebeveynlerin eğitim düzeyi, okulun konumu, teknolojiye erişim ve bunlarla yakından ilişkili olan ailenin sosyo-ekonomik durumu

faktörlerinin kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde olumlu ve olumsuz etki oluşturduğu görülmüştür. Özellikle köylerde eğitim hayatlarına devam etmekte olan çocukların yaşadıkları çevrenin sunabildiği imkânlar sebebiyle ulaşamadıkları veya erişmekte güçlük çektikleri sosyal etkinlikler, destekleme kursları, kaynak kitaplar, teknolojik araçlar ve internet gibi imkânların okulların bünyesinde kendilerine ücretsiz olarak sağlanmasının tek çözüm yolu olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar ve tartışmalardan hareketle yukarıda sunulan öneriler, bu önerilerden istifade etmesi beklenenler için aşağıdaki gibi sadeleştirilebilir:

- Orta düzeyde olduğu ortaya çıkan kelime öğrenme stratejileri kullanımının artırılması için ortaokul seviyesindeki öğrencilere bu konuda bir farkındalık eğitimi verilmeli, öğrenciler yönlendirilmeli ve öğrencilerin işe koşabilecekleri farklı sözcük öğrenme yol ve yöntemleri öğretilmelidir.
- Hâlihazırda ders kitabına bağlı olarak yürütülen kelime hazinesini geliştirme uygulamaları sebebiyle bağımsız sözcük öğrenim yollarını istenen düzeyde kullanamayan ortaokul öğrencilerine, özellikle düşük düzeyde bir kullanım oranına sahip öğrenme odaklı stratejilerin etkin kullanımı konusunda bilgilendirme yapılarak öğrenciler teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin kişisel söz varlıklarını geliştirme ve pekiştirme etkinliklerinde sınavlarda başarıyı yakalama kaygısı yüzünden yönlendirildikleri çoktan seçmeli test uygulamaları yerine öğrenciler temel dil becerilerini geliştirecek türdeki etkinliklere yönlendirilmelidir.
- Ortaokulların teknolojik alt yapısı geliştirilerek öğrencilere kelime öğrenme stratejisi kullanımlarını destekleyecek dijital araçların sayısı ve internetin erişim imkânları artırılmalıdır. Bunun için her okulda standart olarak teknoloji odası/merkezi kurulmalı, bireysel olarak öğrencilerin eğitimi destekleyecek teknolojik araçlar ve internet erişimi ücretsiz olarak sağlanmalı, köy okullarının teknolojiye erişim imkânlarının artırılmasına yönelik olarak altyapı yatırımların yapılmalı ve bu hizmetler devlet politikası olarak benimsenerek mazeretsiz uygulanmalıdır.
- Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları kelime öğrenme stratejilerinin kullanımını destekleyecek şekilde yeniden ele alınmalı ve özellikle buna destek olacak bir faktör olan okuma alışkanlığının üst düzeyde kazandırılmasına yönelik önlemler alınmalıdır. Bu çerçevede, öğretmenler aileler ile kitapların temin edilmesi, öğrencilerin teşvik edilmesi ve evdeki okuma faaliyetlerinin takip edilmesi konularında iş birliği içinde çalışılmalı; kitaba erişim sorunu yaşayanlara yönelik her okula bir kütüphane politikasının benimsenmeli ve düzeye uygun kitaplar yeterince konulmalı, bireysel çabalarla yürütülen okulların kitap ihtiyacının karşılanmasına yönelik kampanyaların görünürlüğü artırılmalı ve Millî Eğitim Bakanlığı okullara kitap sağlayıcılığı yükümlülüğünü okullara her yıl kitap temini için ayrı bir bütçe göndererek yerine getirmelidir.
- Okumaya dayalı sözcük öğreniminin yalnızca ders kitabındaki metinlerle sınırlı olması hâlinde öğrencilerin kişisel kelime serveti yetersiz kalmakta ve öğrencilerin ortak olarak bilmeleri gereken asgari sözcükler konusunda bir standart oluşturulamamaktadır. Ülke sathında ortaokul öğrencilerinin kişisel söz varlıklarının belli bir standartta eş değer olarak gelişmesinin güvence altına alınabilmesi için ulusal ölçekte düzeye uygun okuma kitapları belirlenerek tüm öğrencilere ücretsiz bir şekilde ulaştırılmalıdır.
- Ebeveynlerin eğitim düzeyi, okulun konumu, teknolojiye erişim ve bunlarla yakından ilişkili olan ailenin sosyo-ekonomik durumu faktörlerinin genel okul başarısı ile bu araştırma özelinde kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerindeki potansiyel etkileri göz önüne alınarak özellikle kırsal yerleşim bölgelerinde eğitim hayatlarına devam etmekte olan çocukların ulaşamadıkları veya erişmekte güçlük çektikleri sosyal etkinlikler, destekleme kursları, kaynak kitaplar, teknolojik araçlar ve internet gibi imkânlar okulların bünyesinde öğrencilere ücretsiz olarak sağlanmalıdır.

Yukarıda sunulan önerilerden başka araştırma sonuçlarından yola çıkarak ileriki araştırmalar için şu öneriler yapılabilir:

- Ana dili eğitimi özelinde ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenirken kullandıkları stratejilerin belirlenmesine yönelik ilk çalışma olan bu araştırma, mevcut tasnif ve ölçek ile veya farklı kelime öğrenme tasniflerine yönelik olarak geliştirilecek ölçme araçları yardımıyla tekrarlanabilir ve ilgili alan yazına katkı sağlanabilir.
- Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin bireysel kelime öğrenme stratejileri kullanımı ile temel dil becerilerindeki yetkinlikleri ve uzun vadeli Türkçe dersi başarıları arasında ilişki olup olmadığı araştırılabilir.
- Öğrencilerin işe koştukları kelime öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak nitel veri toplama araçlarından yararlanılarak yeni bir araştırma yapılabilir.
- Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini daha etkili kullanabilmeleri için yeni sözcük öğrenim yollarının geliştirilmesine yönelik yenilikçi çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerin kelime hazinelerinin derinliği, genişliği, ağırlığı ile kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeyi ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri ortaya koymaya yönelik uygulamalı araştırmalar yapılabilir.

Sınırlılıklar

Ana dili eğitimi sürecinde ortaokul düzeyinde bulunan çocukların yeni sözcükler öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirleme konusunda ilgili literatürdeki veri toplamaya dayalı olarak gerçekleştirilen ilk ampirik araştırma olması bakımından önemli olduğu düşünülen bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Buna göre, çalışma kapsamında kullanılan ölçüm aracının nicel yapısı sebebiyle, örneklemden toplanan verilerin araştırmada ortaya çıkan sonuçlara etkisi nitel bir ölçme aracı yardımıyla katılımcıların kendilerine doğrudan sorulamamış, bunun yerine araştırmada ortaya çıkan sonuçlar mevcut alan yazın bilgisi ile yazarın akademik birikimi doğrultusunda açıklanıp yorumlanmış ve tartışılmıştır. Bu çalışma çerçevesindeki bir diğer sınırlılık ise, alan yazında ortaokul düzeyindeki çocukların ana dillerinde kelime öğrenirken başvurdukları stratejilerin belirlenmesine yönelik öncü ve benzer bir araştırma olmayışı ile ilgilidir. Sözü edilen araştırma boşluğu, bu çalışmadaki sonuçların çeşitli açılardan doğrudan karşılaştırılamaması şeklinde bir sınırlılığa da yol açmıştır. Bu sınırlılık ise alan yazında kelime öğretimi/öğrenimi çerçevesinde ortaokul düzeyindeki öğrenci gruplarıyla yürütülen çeşitli araştırmaların içerisinde ortaya çıkan ikincil sonuçlar dikkate alınarak aşılmaya çalışılmış; gerekli karşılaştırma ve tartışma bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Kaynakça

- Akan, F. G. (1994). *İlkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü* (Thesis No. 30724) [Master's thesis, Hacettepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Akaydın, Ş. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Thesis No. 533754) [Doctoral dissertation, İnönü University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Al Zahrani, S. M., & Chaudhary, A. (2022). Vocabulary learning strategies in ESP context: Knowledge and implication. *Arab World English Journal*, 13(1), 382-393. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no1.25>
- American Library Association. (1978). *Book reading and library usage: A study of habits and perceptions*. Gallup.
- Anderson, J. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). International Reading Association.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 152(34), 87-100.
- Arı, G. (2006). Kelime öğretimi. In C. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (pp. 311-333). Pegem Akademi.
- Arifoğlu, A. (2019). *Öğrenci başarısına okul etkisinin araştırılması: TIMSS 2015 Türkiye verisine göre çok düzeyli bir analiz* (Thesis No. 582587) [Master's thesis, Hacettepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Arslan, A. (2013). Türkçe öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 11-22.
- Aru, S. A. (2013). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi* (Thesis No. 336106) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarioğlu, S. (2016). Sosyo-ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234.
- Aslan, T. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki anlamını bilmedikleri kelimelerden hareketle söz varlığını geliştirmelerine yönelik bir araştırma (Thesis No. 333547) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Thesis No. 235252) [Doctoral dissertation, Selçuk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(1) 166-170. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.51889>
- Aydın, İ., & Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik etkinliklerin sözcük öğretimi açısından incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Bakkaloğlu, S., & Pilten, G. (2023). Examining the relationship between reading motivation and reading comprehension self-efficacy perception. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 144-158. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.909>

- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Thesis No. 228411) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness, 18*(1), 74-89. <https://doi.org/10.1080/09658410802557535>
- Baskın, S. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin sözlük ihtiyacı ve ortaokul sözlükleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 21*(3), 765-789.
- Baskın, S., İşcan, A., Karagöz, B., & Birol, G. (2017). The use of vocabulary learning strategies in teaching Turkish as a second language. *Journal of Education and Practice, 8*(9), 126-134.
- Baş, B. (2013). İlköğretim okulları için hazırlanan deyim sözlükleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 24-31. <https://doi.org/10.16916/aded.16016>
- Başdamar, G. (2010). *Yazılı çalışmalar yaptırılarak öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme uygulamaları, etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeleri* (Thesis No. 264160) [Master's thesis, Erzincan University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 457-466. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3693>
- Baysal, A. D. (2007). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime serveti bakımından değerlendirilmesi* (Thesis No. 206184) [Master's thesis, Afyon Kocatepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 789-814). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Bertram, R., Laine, M., & Virkkala, M. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with a little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology, 4*(41), 287-296. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00201>
- Biçer, N., & Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 54*(1), 811-828.
- Biemiller, A. (2010). *Words worth teaching: Closing the vocabulary gap*. SRA/McGraw-Hill
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 44-62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Blachowicz, C. L. Z., & Fisher, P. J. (2014). *Teaching vocabulary in all classrooms*. Pearson.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 1-64). De Gruyter Mouton.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language, 24*(3), 267-304. <https://doi.org/10.1177/0142723704045681>
- Bowers, P. N. (2012). *Morphological instruction in the elementary classroom* (Publication No. NS27966) [Doctoral dissertation, Queen's University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research, 80*(2), 144-179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>
- Boz, E. (2006). Sözlük ve sözlükçülük sorunları. In G. Gülsevin & E. Boz (Eds.), *Türkçenin çağdaş sorunları* (pp. 1-44). Gazi Kitabevi.

- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1477>
- Brahma, B., & Saikia, P. (2023). Influence of self-regulated learning on the academic procrastination of college students. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1), 1-6. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1106_22
- Bridges, K., & Hoff, E. (2014). Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Applied Linguistics*, 35(2), 225-241. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000379>
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* (Thesis No. 332676) [Master's thesis, Adnan Menderes University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Büyükhellaç, S. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi* (Thesis No. 381058) [Master's thesis, Karadeniz Teknik University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.64>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053644484>
- Can, A., & Deniz, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi* 45(210), 319-336.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, 12, 169-190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464-487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5>
- Ceran, D., & Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109. <https://doi.org/10.16916/aded.62200>
- Cesur, O. (2005). *Pansiyonlu ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde kelime serveti araştırması (Kastamonu ilinde bir inceleme)* (Thesis No. 188050) [Master's thesis, Abant İzzet Baysal University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Chen, M. L. (2014). Age differences in the use of language learning strategies. *English Language Teaching*, 7(2), 144-151. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n2p144>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Chi, M. L. A. (1998). Teaching dictionary skills in the classroom. In T. Fontenelle, P. Hiligsmann, A. Michiels, A. Moulin, & S. Theissen (Eds.), *EURALEX '98 actes/proceedings* (pp. 565-577). Université Départements d'Anglais et de Néerlandais.
- Chun, E., Choi, S., & Kim, J. (2012). The effect of extensive reading and paired-associate learning on long-term vocabulary retention: An event-related potential study. *Neuroscience Letters*, 521(2), 125-129. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2012.05.069>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge Falmer.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. Oxford University Press Inc.

- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Prentice Hall.
- Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 45-68). Lawrence Erlbaum Associates.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Çiftçi, C., & Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir?. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2914>
- Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması* (Thesis No. 17953) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *The Asian EFL Journal*, 24, 1-23.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Diamond, L., & Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary handbook*. Core Literacy Library.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Longterm effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122. <https://doi.org/10.2307/747807>
- Dinçer, M. A., & Kolaşın-Uysal, G. (2010). The determinants of student achievement in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 30(6), 592-598. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.05.005>
- Dinçer, M. A., & Uysal, G. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısızlığında eşitsizliğin belirleyicileri*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Doğan, F. (2016). *Türkçe dersi ortaokul öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Thesis No. 429751) [Master's thesis, Siirt University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N., & Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1432-1443. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4206.1432>
- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813757>
- Dotterer, A. M., & Wehrspann, E. (2016). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement. *Educational Psychology*, 36(4), 812-830. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1099617>

- Drevno, G. E., Kimball, J. W., Possi, M. K., Heward, W. L., Gardner, R., & Barbetta, P. M. (1994). Effects of active student response during error correction on the acquisition, maintenance, and generalization of science vocabulary by elementary students: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 179-180. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-179>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Eckerth, J., & Tavakoli, P. (2012). The effects of word exposure frequency and elaboration of word processing on incidental L2 vocabulary acquisition through reading. *Language Teaching Research*, 16(2), 227-252. <https://doi.org/10.1177/13621688114313>
- Eğilmez, N. İ. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı* (Thesis No. 271221) [Doctoral dissertation, Uludağ University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Eğilmez, N. İ. (2024). Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüş ve deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 437-460. <https://doi.org/10.16916/aded.1443923>
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Ellis, N. C. (1994). *Implicit and explicit language learning of languages*. Academic Press.
- Elmacioğlu, T. (1998). *Başarıda aile faktörü*. Hayat Yayınları.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., Marjanovič-Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 326-343. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and children's academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Foorman, B. R., Petscher, Y., & Bishop, M. D. (2012). The incremental variance of morphological knowledge to reading comprehension in grades 3-10 beyond prior reading comprehension, spelling, and text reading efficiency. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 792-798. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.009>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-488.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Genç, G. (2021). *Türkçe ders kitaplarının kelime öğretimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Thesis No. 707717) [Master's thesis, Van Yüzüncü Yıl University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2016). *The development of language* (9th ed.). Pearson.
- Good, J. E. (2011). *The effects of morphological awareness training on reading, spelling, and vocabulary skills* (Theses No. 3474107) [Doctoral dissertation, University of Central Arkansas]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Goodwin, L. D. (1999). The role of factor analysis in the estimation of construct validity. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(2), 85-100. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0302_2
- Göçen, G., & Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79. <https://doi.org/10.16916/aded.66746>
- Göçer, A. (2001). Türk dili ile ilgili sözlüklere genel bir bakış ve günümüz ilköğretim sözlükleri. *Türk Dili*, (598), 388-403.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1318>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınları.
- Gönen, M., Öncü, E., & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(164), 7-34.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.
- Graves, M. F., Schneider, S., & Ringstaff, C. (2017). Teaching students to use word-learning strategies: The effects of explicit instruction on vocabulary growth and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 71(5), 535-543. <https://doi.org/10.1002/trtr.1644>
- Gu, P. Y. (2018). Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 325-350. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.7>
- Gu, P. Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>
- Gülsoy, T. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi* (Thesis No. 345620) [Master's thesis, Niğde University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Gümüş, A. (2018). *Türk eğitim sisteminin sınavlarla imtihanı* [Policy brief]. İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği. https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/turk_egitim_sisteminin_snavlarla_imtihani.pdf
- Güzel, G. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretiminin yaratıcı dil öğretimi açısından* (Thesis No. 463402) [Master's thesis, Başkent University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 603-629. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010389>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch12>
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53-69. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.53>

- Iheakanwa, J. U., Obro, S., & Akpochofo, W. P. (2021). Reading ability, study habits and students' academic performance in social studies. *Library Philosophy and Practice*, 1-21.
- Israel, G. D. (1992). *Sampling the evidence of extension program impact*. Program Evaluation and Organizational Development, IFAS, University of Florida.
- Iwaniec, J. (2018). The effects of parental education level and school location on language learning motivation. *The Language Learning Journal*, 48(4), 427-441. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1422137>
- İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitimine katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.
- Kamil, M. L., & Hiebert, E. H. (2005). Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 1-23). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410612922>
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Thesis No. 160509) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Karadağ, Ö. (2011). İlköğretim sözlüklerinin hazırlanmasında temel ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 193-207.
- Karadağ, Ö. (2022). *Kelime öğretimi* (4th ed.). Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karpicke, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331(6018), 772-775. <https://doi.org/10.1126/science.1199327>
- Katz, L. A. (2004). *An investigation of the relationship of morphological awareness to reading comprehension in fourth and sixth graders* (Thesis No. 3138192) [Doctoral dissertation, University of Michigan]. University of Michigan Library.
- Kaushanskaya, M., Gross, M., & Buac, M. (2013). Gender differences in child word learning. *Learning and Individual Differences*, 27, 82-89. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.002>
- Kaya, E. (2021). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında söz varlığı edinimi üzerine. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(37), 341-352. <https://doi.org/10.31589/JOSHAS.468>
- Kaya, J. (2023). Re-examining the importance of vocabulary learning strategies for first language English speakers. *English in Education*, 57(2), 120-134. <https://doi.org/10.1080/04250494.2023.2190350>
- Keskin, G., & Sezgin B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 4-18.
- Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601-612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Kocaman, A. (2008). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi İnönü EML örneği* (Thesis No. 308704) [Master's thesis, Beykent University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kocaman, O., & Kızılkaya Cumaoglu, G. (2014). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 293-303. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3611>
- Kocaman, O., Yıldız, M., & Kamaz, B. (2018). Use of vocabulary learning strategies in Turkish as a foreign language context. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(2), 54-63. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2018.02.7>

- Koçkaya, Y. G. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine klasik yöntemlerle verilmeye çalışılan kelime öğretimi* (Thesis No. 381506) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55(1), 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.014>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Thesis No. 159613) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Labontee, R. (2019). Questionnaire instrumentation for strategic vocabulary learning in the Swedish as a second language learning context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(2), 313-349. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.2.4>
- Lange, B. P., Euler, H. A., & Zaretsky, E. (2016). Sex differences in language competence of 3- to 6-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1417-1438. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000624>
- Larsen, J. A., & Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: Dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 201-212. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/021\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/021))
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning Journal*, 46(1), 101-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb00642.x>
- Lee, S. (2007). Vocabulary learning strategies of Korean university students: Strategy use, vocabulary size, and gender. *English Teaching*, 62(1), 149-169. <https://doi.org/10.15858/engtea.62.1.200703.149>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. OUP.
- Linda, A., & Shah, P. (2020) Vocabulary acquisition style in the ESL classroom: A survey on the use of vocabulary learning strategies by the primary 3 learners. *Creative Education*, 11, 1973-1987. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1110144>
- Loudermill, C. S. (2014). *An investigation of the relationship between reading comprehension and morphological awareness skills* (Publication No. 3621689) [Doctoral dissertation, University of Central Arkansas]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Maag, L. K. (2007). *Measuring morphological awareness in adult readers: Implications for vocabulary development* (Publication No. 3271168) [Doctoral dissertation, University of Florida]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 756-777. <https://doi.org/10.7884/teke.4874>
- Maden, A., & Durukan, E. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik elektronik görsel sözlük geliştirme: Tasarım tabanlı bir araştırma. *Turkish Studies*, 14(4), 1565-1600. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.23027>
- Marjanovic-Umek, L., & Fekonja-Peklaj, U. (2017). Gender differences in children's language: A meta-analysis of Slovenian studies. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(2), 97-111. <https://doi.org/10.26529/cepsj.171>
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCarthy, M., O'Keeffe, A., & Walsh, S. (2010). *Vocabulary matrix: Understanding, learning, teaching*. Heinle.

- McKean, C., Law, J., Mensah, F. K., Cini, E., Eadie, P., Frazer, K., & Reilly, S. (2015). Predicting meaningful differences in school-entry language skills from child and family factors measured at 12 months of age. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 295-316. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0149-0>
- Melanlioğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 266-284.
- Memiş, M. (2018a). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 13(19), 1273-1289. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13857>
- Memiş, M. (2018b). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary of learners of Turkish as foreign or second language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 164-185. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.178.10>
- Memiş, M. (2018c). Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 439-491. <https://doi.org/10.14812/cufej.399191>
- Memiş, M. (2018d). Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi, kelime türetme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi (Thesis No. 524926) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Memiş, M. (2019a). A research on reading comprehension and morphological awareness levels of middle school students and the relationship between these concepts. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 15(2), 649-677. <https://doi.org/10.17263/jlls.586807>
- Memiş, M. (2019b). Kelime öğretim stratejileri ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2579-2593. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.29172>
- Memiş, M. (2019c). Morfolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1355-1368. <https://doi.org/10.7884/teke.4534>
- Memiş, M. (2023). Ana dilinde kelime öğrenme stratejileri ölçeği. *Turkish Studies - Language and Literature*, 18(3), 1907-1925. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.72226>
- Memiş, M. (2024). Ana dili eğitiminde kullanılan kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 49(218), 159-184. <https://doi.org/10.15390/EB.2024.12698>
- Merga, M. K. (2016). What would make them read more? Insights from Western Australian adolescents. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.961898>
- Mert, C. N. (2015). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında söz varlığını zenginleştirme etkinlikleri üzerine bir inceleme. In M. V. Coşkun, N. Açık Önkaş, N. İpek Eğilmez, H. Fırat, Ö. Fırat, Ö. Fidan, D. Çetin, S. Turhan Tuna, M. Sargın, P. G. Özkaya, Z. E. Erdemir, G. Özşavlı, & H. Çelik (Eds.), *Türkçenin eğitimi-öğretimine yönelik çalışmalar* (pp. 285-293). Pegem Akademi.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007a). *OBBS 2005-İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi: Türkçe raporu*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007b). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. MEB Yayınları. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim*. MEB Yayınları. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Muse, A. E. (2005). *The nature of morphological knowledge* [Doctoral dissertation, Florida State University]. FSU Digital Repository University Libraries.
- Mutlu, H. H., Süğümlü, Ü., & Çinpolat, E. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 48(224), 101-121.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253. <https://doi.org/10.2307/747758>
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates.
- National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel - teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Heinle & Heinle.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nation, I. S. P. (2004). Vocabulary learning and intensive reading. *EA Journal*, 21(2), 20-29.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Heinle.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson Education Limited.
- Numanoğlu, Ö. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Thesis No. 694910) [Master's thesis, Mersin University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (MEB tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)* (Thesis No. 210314) [Doctoral dissertation, Marmara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Okur, A. (2011). İlköğretim Türkçe sözlükleri üzerine. *Turkish Studies*, 6(1), 1567-1583. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1982>
- Onan, B. (2009). Eklemeli dil yapısının Türkçe öğretiminde oluşturduğu bilişsel (kognitif) zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 237-264.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Öksüzler, O., & Sürekçi, D. (2010). İlköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: Bir sıralı lojit yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 47(543), 79-89.
- Ömeroğlu, A. F., & Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 347-362. <https://doi.org/10.16916/aded.1053964>
- Özbay, M., & Melanlıoğlu D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi* (Thesis No. 308507) [Master's thesis, Hacettepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Özer Özkan, Y., & Turan, S. (2021). Düşündürdükleri ve ötesiyle yüksek riskli sınav gerçeği. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 2(1), 59-63. <https://doi.org/10.22596/cresjournal.0201.59.63>

- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285-308. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>
- Pala, N. M. (2008). *PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözmeye etkisi* [Master's thesis, Balıkesir University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Pancsofar, N., Vernon-Feagans, L., & The Family Life Project Investigators. (2010). Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 450-463. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.001>
- Pellicer-Sánchez, A., & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart?. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31-55.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Porumbu, D., & Necşoi, D. V. (2013). Relationship between parental involvement/attitude and children's school achievements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 706-710. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.191>
- Pressley, M., Disney, L., & Anderson, K. (2007). Landmark vocabulary instructional research and the vocabulary instructional research that makes sense now. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 205-232). The Guilford.
- Radović, B., & Vuković, M. (2024). Reading speed and reading comprehension in adolescents. *Multidisciplinarni Pristupi u Edukaciji i Rehabilitaciji*, 6(8), 51-60. <https://doi.org/10.59519/mper6205>
- Rahayuningsih, R. (2020). The effect of reading habit and vocabulary mastery toward students' reading comprehension. *Wanastra: Jurnal Bahasa Dan Sastra*, 12(2), 266-271. <https://doi.org/10.31294/w.v12i2.8458>
- Reilly, C. (2019). *Language and development: Issues in mother-tongue based multilingual education*. University of Glasgow. https://www.researchgate.net/publication/343768795_Language_and_development_Issues_in_mother-tongue_based_multilingual_education
- Rinaldi, P., Pasqualetti, P., Volterra, V., & Caselli, M. C. (2023). Gender differences in early stages of language development: Some findings. *Journal of Neuroscience Research*, 101(5), 643-653. <https://doi.org/10.1002/jnr.24914>
- Santi, E., Kholipa, R., Putri, M. G., & Mujiono, M. (2021). Reading interest strength and vocabulary acquisition of EFL learners: A meta-analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(3), 1225-1242. <https://doi.org/10.52462/jlls.87>
- Saracho, O. N. (2017). Literacy and language: New developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 299-304. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1282235>
- Sarı, E. (2020). *Söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi (ortaokul düzeyi)* (Thesis No. 643885) [Master's thesis, Muğla Sıtkı Koçman University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Sarıgül, E. (1999). The importance of using dictionary in language learning and teaching. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (13), 153-157.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.

- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951. <https://doi.org/10.1111/lang.12077>
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138. <https://doi.org/10.1017/S0305000996003005>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(5), 1-37. <https://doi.org/10.2307/1165783>
- Silva, A. A. M., & Martins-Reis, V. O. (2017). The influence of morphological awareness on reading and writing: A systematic review. *CoDAS*, 29(1), 1-8. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016032>
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass/Wiley.
- Song, L., Spier, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2014). Reciprocal influences between maternal language input and children's language development in low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41(2), 305-326. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000700>
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). Teaching word learning strategies: Word parts. In S. A. Stahl & W. E. Nagy (Eds.), *Teaching word meanings* (pp. 157-172). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410615381>
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory & Cognition*, 20(1), 51-68. <https://doi.org/10.3758/BF03208254>
- Stoewer, K., & Musk, N. (2019) Impromptu vocabulary work in English mother tongue instruction. *Classroom Discourse*, 10(2), 123-150. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1516152>
- Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971-991. <https://doi.org/10.1002/berj.3180>
- Suna, H. E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B. S., Gelbal, S., & Aşkar, P. (2021). Türkiye'de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, (64), 143-162. <https://doi.org/10.26650/JECS2021-934211>
- Swanborn, M. S. L., & De Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261-285. <https://doi.org/10.3102/00346543069003261>
- Şener, S. (2015). Vocabulary learning strategy preferences and vocabulary size of pre-service English teachers. *The International Journal of Educational Researchers*, 6(3), 15-33.
- Şimşek, Ş., & Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11, 317-330.
- Şirin, M. R., & Soylu, İ. (2003). *Okuyan Türkiye ön bilgi raporu*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Taga, T. (2018). *Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisi* (Thesis No. 532799) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

- Taga, T. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 521-532.
- Tanyer, S., & Öztürk, Y. (2014). Pre-service English teachers' vocabulary learning strategy use and vocabulary size: A cross-sectional evaluation. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 37-45. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.1.37-45>
- Tatar, E., & Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95. <https://doi.org/10.17755/esosder.04506>
- Tok, M., & Yığın, M. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (41), 265-276.
- Turkish Education Association. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretimi geçiş sistemi (Özet Rapor)*. Türk Eğitim Derneği. https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi_ozet_rapor.pdf
- Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 993-1032.
- Türkoğlu, Ö. (2008). *Ailenin eğitim ve gelir düzeyinin öğrencinin derse olan tutumuna ve başarısına etkisi* (Thesis No. 231304) [Master's thesis, Beykent University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Türkyılmaz, M. (2013). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımdaki aktif kelime hazinesinin belirlenmesi: Kırşehir/Akçakent örneği* (Thesis No. 349035) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Uluçay, M. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlere altyapı oluşturmada yeterliliği* (Thesis No. 294122) [Master's thesis, Erzincan University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi* (Thesis No. 429621) [Doctoral dissertation, Atatürk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi*. Pegem Akademi.
- Van Den Broek, G. S. E., Wesseling, E., Huijssen, L., Lettink, M., & Van Gog, T. (2022). Vocabulary learning during reading: Benefits of contextual inferences versus retrieval opportunities. *Cognitive Science*, 46(4), 1-28. <https://doi.org/10.1111/cogs.13135>
- Vural, B. (2004). *Okul başarısında ailenin rolü ve önemi*. Bilgi Yayınevi.
- Waldvogel, D. A. (2013). The relationships between vocabulary learning strategies and vocabulary size among adult Spanish foreign language learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 209-219. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.2.209-219>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455-469. <https://doi.org/10.1037/a0023067>
- Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Rees, G., & Blakemore, S. J. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition*, 22(1), 264-271. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.01.004>
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 203-226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>

- Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39(2), 144-163. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.05.004>
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgiler ve okuma becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 273-283.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780>
- Yılmaz, B. (2000). Viyana İlkokullarında okuyan Türk öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 1(2), 280-306. <https://doi.org/10.15612/BD.2000.422>
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. In O. Külcü, T. Çakmak, & N. Özel (Eds.), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan* (pp. 210-218). Özyurt Matbaacılık.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2