T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

KİTAP OKUMANIN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİN KELİME HAZİNESİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

MERVE GÜR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

ARALIK – 2024

YOZGAT

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

KİTAP OKUMANIN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİN KELİME HAZİNESİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

MERVE GÜR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

ARALIK – 2024

YOZGAT

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Enstitümüzün Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 91118121024 numaralı öğrencisi Merve GÜR'ün hazırladığı "**Kitap Okumanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Kelime Hazinesi Gelişimine Etkisi**" başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 03/12/2024 Salı günü saat 14:00'te yapılmış, tezin onayına oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan **:** Dr. Öğr. Üyesi Sinan ARI

Jüri Üyesi (Danışman) **:** Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

Jüri Üyesi **:** Doç. Dr. Uğur GEZER

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun ……../……../….. tarih ve …… sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

…...../...../ 20…..

İmza

Prof. Dr. Ümit BUDAK
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

KYT-FRM-110/00

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan eder, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İmza

Merve GÜR

03/12/2024

ÖN SÖZ

Bu yüksek lisans tezinde kitap okumanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi gelişimine etkisi incelenmiştir. Kitap okuma ile kelime hazinesi gelişimi arasında var olan ilişkiyi ortaya koyarak alan yazına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Çalışma süresince sabrını, bilgisini ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT başta olmak üzere, sevgileri ve inançlarıyla hep yanımda olan, varlıklarına her daim şükrettiğim annem, babam ve canım kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Merve GÜR

03/12/2024

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KİTAP OKUMANIN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİN KELİME HAZİNESİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

MERVE GÜR

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. ÖZGÜR BABAYİĞİT

Bu araştırmanın amacı, kitap okumanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi gelişimine etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili sınırları içinde yer alan bir ilkokulun 60 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubunu üç aylık süre boyunca her gün 30 dakika sessiz okuma yaptırılan 30 öğrenci, kontrol grubunu bu uygulamanın yaptırılmadığı 30 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler araştırma öncesinde ve sonrasında aile konulu kompozisyon yazmışlardır. Ön test ve son test olarak, öğrencilerce yazılan kompozisyonlardaki farklı kelimelerin sayısı karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ön test sonuçları bakımından deney ve kontrol grupları birbirine denktir. Araştırma sonucunda, kontrol grubunun ön test ile son testte kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Kontrol grubu ön testte kullandıkları farklı kelime sayısı ortalaması $\overline{x}$=52,66 iken, son testte kullandıkları farklı kelime sayısı ortalaması $\overline{x}$=54,73'tür. Bu durumda kontrol grubundaki öğrencilerin üç aylık süreçte kelime hazinelerinde 2,07 sözcük artış olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi üç aylık normal eğitim-öğretim sürecinde %4 artış göstermiştir. Deney grubunun kitap okuma uygulaması sonrasında kelime hazinelerinde anlamlı bir artma olduğu bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi kelime hazineleri ortalaması $\overline{x}$=61,00 iken, kitap okuma uygulaması sonrasında $\overline{x}$=97,20'ye yükselmiştir. Bu durumda deney grubundaki öğrencilerin üç aylık süreçte kelime hazinelerinde 36,20 sözcük artış olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, her gün 30 dakika düzenli ve kontrollü kitap okuma etkinliği yapan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi, üç aylık eğitim-öğretim sürecinde %59 artış göstermiştir. Deney grubu ile kontrol grubunun son testlerinde kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Deney grubunun son testte kullandıkları farklı kelime sayıları $\overline{x}$=97,20, kontrol grubu kelime sayılarına $\overline{x}$=54,73 göre daha yüksektir. Bu bulgu, kitap okuma ile kelime hazinesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

2024, xii + 44 Sayfa

Anahtar Kelimeler: Okuma, İlkokul, Kelime Hazinesi, Gelişim

ABSTRACT

MASTER THESIS

EFFECT OF READING BOOKS ON VOCABULARY DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE STUDENTS

MERVE GÜR

YOZGAT BOZOK UNIVERSITY

SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. ÖZGÜR BABAYİĞİT

The aim of this study is to examine the effect of reading books on the vocabulary development of fourth grade primary school students. In the study, pre-test post-test control group experimental design, one of the quantitative research models, was used. The sample of the study consisted of 60 fourth grade students of a primary school located in Ankara province. The experimental group consisted of 30 students who were given 30 minutes of silent reading every day for two months, and the control group consisted of 30 students who were not given this practice. The students wrote essays on the theme of family before and after the research. As a pre-test and post-test, the frequency of different words in the compositions written by the students were compared. The data obtained were analyzed using t-test in SPSS program. The experimental and control groups were equal in terms of pre-test results. As a result of the research, there was no significant difference between the different vocabulary scores of the control group in the pre-test and post-test. While the average number of different words used by the control group in the pre-test was $\overline{x}$=52,66, the average number of different words used in the post-test was $\overline{x}$=54,73. In this case, it is seen that the vocabulary of the students in the control group increased by 2,07 words in a three-month period. In other words, the vocabulary of fourth grade primary school students increased by 4% during the three-month normal education process. There was a significant increase in the vocabulary of the experimental group after the book reading intervention. While the mean vocabulary of the experimental group students was $\overline{x}$=61,00 before the intervention, it increased to $\overline{x}$=97,20 after the book reading intervention. In this case, it is seen that the vocabulary of the students in the experimental group increased by 36,20 words in a three-month period. In other words, the vocabulary of primary school fourth grade students who engaged in regular and controlled book reading activities for 30 minutes every day increased by 59% during the three-month education process. There is a significant difference between the different vocabulary scores of the experimental group and the control group in the post-test. The number of different words used by the experimental group in the post-test $\overline{x}$=97,20 is more positive than the control group $\overline{x}$=54,73. This finding is interpreted as a significant relationship between book reading and vocabulary.

2024, xii + 44 Pages

Keywords: Reading, Primary School, Vocabulary, Development

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY SAYFASI ii

TEZ BEYANI iii

ÖN SÖZ iv

ÖZET v

ABSTRACT vi

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR LİSTESİ ix

ŞEKİLLER LİSTESİ x

RESİMLER LİSTESİ xi

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ xii

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 2

1.3. Araştırmanın Önemi 3

1.4. Varsayımlar 3

1.5. Sınırlılıklar 3

1.6. Tanımlar 3

2. KURAMSAL, KAYNAK BİLGİLER 4

2.1. Okuma 4

2.2. Kelime Hazinesi 8

2.3. Okuma ve Kelime Hazinesi 11

2.4. İlgili Araştırmalar 12

3. GEREÇ ve YÖNTEM 18

3.1. Araştırma Modeli 18
3.2. Evren ve Örneklem 18
3.3. Veri Toplama Araçları 19
3.4. Verilerin Toplanması 19
3.5. Verilerin Analizi 22
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik 23
4. BULGULAR 24
4.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular 24
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 24
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 25
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 26
5. TARTIŞMA 27
6. SONUÇ ve ÖNERİLER 32
6.1. Sonuç 32
6.2. Öneriler 33
6. KAYNAKLAR 34
EKLER 38
Ek-1 Deney grubu kitap okuma süreci 39
Ek-2 Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu izni 40
Ek-3 Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü izni 41
Ek-4 Veri toplama aracı 42
Ek-5 Deney grubu kitap okuma listesi 43
Ek-6 Veli onam formu 44

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 3.1. Deney ve kontrol grubu cinsiyet dağılımı 18
Tablo 3.2. Deney grubunun okuduğu kitaplar ve okunma tarihleri 21
Tablo 4.1. Deney ve kontrol grupları ön test ortalama puanları t-testi sonuçları 24
Tablo 4.2. Kontrol grubu ön test ve son test ortalama puanları t-testi sonuçları 25
Tablo 4.3. Deney grubu ön test ve son test ortalama puanları t-testi sonuçları 25
Tablo 4.4. Deney ve kontrol grupları son test ortalama puanları t-testi sonuçları 26

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 2.1. Düşünce ve dil kavramlarının kesişim alanları 5
Şekil 2.2. Okuduğunu anlama süreci 7
Şekil 2.3. Okuma ve sözcük hazinesi ilişkisi 9

RESİMLER LİSTESİ

Resim **Sayfa**

Resim 3.1. Kocatepe ilkokulu 19
Resim 3.2. Deney grubu kitap okuma süreci 20

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Simgeler	**Açıklamalar**
df	**:** Degree of freedom (Serbestlik derecesi)
N	**:** Kişi sayısı
p	**:** Probability (Olasılık)
Sd	**:** Serbestlik derecesi (Degree of freedom)
t	**:** t-testi sonucu

Kısaltmalar	**Açıklamalar**
MEB	**:** Milli Eğitim Bakanlığı
Sig.	**:** Significance (anlamlılık)
SPSS	**:** Statistical Package for the Social Sciences
TDK	**:** Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Temel ve sosyal ihtiyaçlar için insanlar arasında iletişim bir gerekliliktir. Bu gerekliliğin en önemli ürünlerinden biri de okuma eylemidir. Yazılı metinler yüzyıllardır insanlar için birer iletişim aracı olmuştur. Mektuplar, telgraflar, gazeteler vb. insanların uzun yıllar iletişim kurmak, bilgi edinmek, haberleşme gibi ihtiyaçlarına karşılık vermiştir.

Okuma, insanlık için harf kavramının keşfedilmesi ile ortaya çıkan bir beceri alanıdır. Harfleri oluşturan sembollerin seslendirilmesi ve sonrasında harfleri birleştirince ortaya çıkan hece ve kelimelerin seslendirilmesi okuma eyleminin ilk göstergeleridir. Demirel'e (1999) göre "okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir." (s. 59). Öyleyse okuma eyleminde hem fiziksel hem de zihinsel beceriler bir arada kullanılmaktadır.

Okuma dört temel dil becerisinden biridir. Bu nedenle yazma, konuşma gibi diğer dil becerilerinden ayrı düşünülemez. Bir metni okumak için kişinin kelimeleri anlamlarıyla birlikte zihinsel süzgeçten geçirmesi gerekmektedir. Çünkü kelimelerin anlamlarını bilmeden sadece fonetik olarak seslendirmek okuma anlamına gelmemektedir. Anlama olmadan okuma becerisi gerçekleşmez. Harris ve Sipay'e (1990) göre okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır. Bu ifadeye göre materyalde yer alan kelimelerin anlamlarının bilinmesi gerekmektedir.

Anlamıyla birlikte tanınan her kelime, bireyin zihin kumbarasında birikim oluşturmaktadır. Bu birikim kelime hazinesi olarak ifade edilmektedir. Kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısı sonucu bellekte depolanan birikimdir (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Karşılaşılan yazılı materyallerde yer alan anlamı bilinmeyen kelimeler materyalin bütününü anlamayı zorlaştırmaktadır. Kelimelerin anlamını bilerek yapılan okuma, okunan materyalin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Kelime hazinesinin sınırları geniş olan bireyin, dil becerilerinin tamamında başarılı olabileceği söylenebilir. Çünkü konuşma, yazma ve okuma becerileri kelimelerin etkin kullanımı ile ilişkilidir. Kelimelerin etkin kullanımı, anlamlarını bilmekten geçer. Birçok dilde kelimelerin birden fazla anlamı bulunmaktadır. Her kelimenin en az bir temel anlamını bilmek o kelimeyi doğru yerde kullanma olasılığını arttırır. Bu sayede birey,

karşılaştığı yazılı materyallerde okuma eylemini daha keyifli ve anlamlı şekilde gerçekleştirir.

Geniş bir kelime hazinesi, bireyin kendisini konuşma becerisiyle ifade etme yeteneğini artırır. Aynı zamanda konuşulanları anlama becerisini de arttırır. Örneğin; iki diş hekimi aralarında bir çene hastalığı üzerine konuşurken bahsedilen alanla ilgisi olmayan üçüncü bir kişinin konuşulanları anlaması zor olacaktır. Bu örnekteki gibi kelime hazinesi yeterli olmayan bir bireyin okuduklarını anlaması da güç olacaktır.

Kelime hazinesinin sınırlarını genişletmek yine okuma ile mümkün olabilir. Okuma yapılan her materyal bireyin kelime hazinesine katkı sunabilir. Kelime hazinesinin zenginliği ile okuma başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki vardır (Akyol & Temur, 2014). Bu nedenle okuma yaparken karşılaşılan kelimelerin anlamlarını öğrenmek okuma sürecinin bir parçasıdır. Anlamı öğrenilen kelimeler mutlaka farklı cümle ve metinlerde birey tarafından kullanılmalıdır. Çünkü kullanılmayan kelimeler, kelime kumbaramızda geçici olabilir. Kalıcı kelime öğrenimi için anlamı bilinen kelimeler kullanılması kalıcı öğrenme olasılığını arttırabilir. Okuma eyleminin, kalıcı kelime öğrenimi için ve kelimelerin kullanım alanlarındaki çeşitliliği görmek bakımından etkili bir beceri olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kitap okumanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi gelişimine etkisini incelemektir. Yapılan bu araştırmanın problem cümlesi şudur:

- Kitap okumanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi gelişimine etkisi nedir?

Yukarıda belirtilen araştırma problemi kapsamında, aşağıda belirtilen alt problemlere yanıtlar aranmaktadır:

1. Deney ve kontrol grubunun ön testte aile konulu kompozisyon oluştururken kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubu ön test ve son testte aile konulu kompozisyon oluştururken kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney grubu ön test ve son testte aile konulu kompozisyon oluştururken kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubu son testte aile konulu kompozisyon oluştururken kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmada okumanın kelime hazinesi üzerindeki etkisi incelenmektedir. Türkiye'de ilkokul çağında bulunan çocukların sözcük hazinelerini nicelik yönünden ölçen bir araştırma yapılmamış ve öğrencilerin sözcük hazineleri gelişimi rastlantıya bırakılmıştır (Güzel, 2006). Yapılan bu araştırma ilkokul seviyesinde doğrudan okuma ve kelime hazinesi ilişkisini ele aldığı için önemlidir. Ayrıca okuma ve kelime hazinesi arasındaki ilişkinin deneysel yöntem ile incelenmesi bakımından önemlidir. İlkokulda düzenli okuma çalışmaları, kullanılan farklı kelime sayısı, kelime hazinesi gelişimi konularında bilgi vermesiyle alan yazına katkı sunmaktadır.

1.4. Varsayımlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini yazdıkları kompozisyonlara aktardıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bir ilkokuldaki dördüncü sınıfa devam eden 60 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen kelimeler aile konulu kompozisyon ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kelime: Bir veya birkaç heceden oluşan, anlamlı ses birliği; söz, sözcük, lügat (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011).

Kelime hazinesi: Söz varlığı.

2. KURAMSAL, KAYNAK BİLGİLER

İnsanlık tarihinin medeniyetle kavuşmasını sağlayan olay, yazının icadı olmuştur. Yaşanılan olayların yazılı kaynaklar haline gelmesiyle tarih aydınlanmıştır. Bunun yanı sıra yazı, okuma ihtiyacını doğurmuş ve yazı yazmak için oluşturulan her sembol sözlü olarak seslendirilmeyi ve zihinsel olarak anlamlandırılmayı gerektirmiştir. Sembollerden sesler, seslerden harfler, harflerden heceler, hecelerden kelimelere doğru uzanan okuma yolculuğu her insan için bilgiye ve yaşama açılan bir pencere olmuştur.

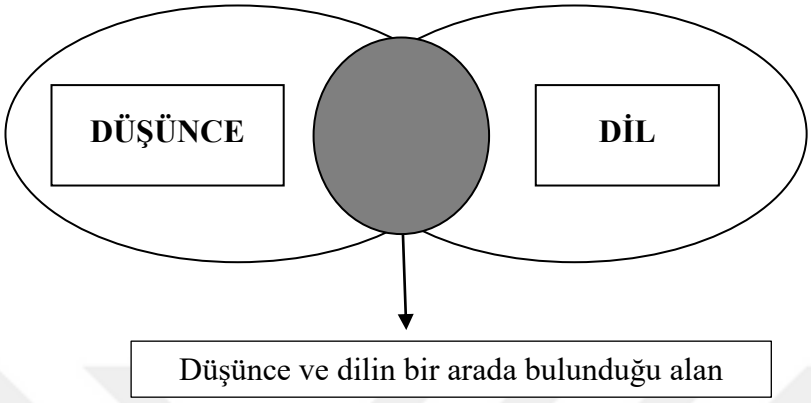
2.1. Okuma

Okuma eylemi, içerisinde birden fazla duyu ve beceri gerektirir. Okuma eyleminin hem fiziksel hem de zihinsel boyutlarına vurgu yapan birçok okuma tanımı mevcuttur. Türk Dil Kurumuna göre "yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip veya aynı zamanda seslendirmek" okuma eylemi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s. 1494). "Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir." (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009, s. 16). Özbay'a (2011) göre okuma, anlama becerisinin gerçekleşme sürecinde fiziksel ve bilişsel süreçlerin birlikte dahil olduğu kompleks bir dil becerisidir. Güneş'e (2007) göre seslere duyarlı olma, kelimelerin seslerini tanıma ve ayırt etme, ses ve heceleri birleştirme gibi beceriler okumanın gerçekleşebilmesi için mühim fiziksel boyuttur.

Okuma sürecine fiziksel, duyuşsal ve zihinsel faktörler etki eder. Fiziksel olarak okuma sürecinde görev alan duyu organımız gözdür ancak görülen sembollerin beyne iletilmesiyle semboller anlam kazanır. Okuma bu noktada gerçekleşir. Anlamak "bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak." olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s.127-128). Anlamlandırılan semboller harflere, hecelere ve kelimelere dönüşür. Harris ve Sipay'e (1990) göre okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır. Bu nedenle anlama olmadan okuma sürecinin tamamlandığı söylenemez. Okuma eylemi bir bina inşa etmeye benzetilecek olursa, anlama binanın kolonlarını oluşturur. Kolonları olmayan bir bina inşa etmek mümkün değildir. Bu nedenle okuma bireyin zihinsel süreç becerilerine bağlı olarak anlama yoluyla gerçekleşir. Anlamanın oluşabilmesi için düşünme, araştırma, sorgulama, tahmin yürütme, ilişkilendirme, yorumlama ve değerlendirme gibi zihinsel yeteneklerin geliştirilmesi gereklidir (Güneş, 2013).

Okuma diğer dil becerilerinden bağımsız değildir. Dinleme, konuşma ve yazma becerileri

okuma becerisiyle paralel olarak gelişir. Aynı zamanda düşünce ve dil gelişimi de okuma becerisiyle paralellik gösterir. Bu düşünceyi desteklemek adına Vygotsky'nin Şekil 2.1'deki anlatımını gösterebiliriz.



Şekil 2.1. Düşünce ve dil kavramlarının kesişim alanları (Kaynak: Vygotsky, 1998)

Şekil 2.1'e göre dil becerisi geliştikçe düşünce becerisinin geliştiği ve okuma, yazma, anlama becerilerinin ortak kesişim alanında yer aldığı çıkarımı yapılabilir. Şekil 2.1'e göre bireyin gelişimine bağlı olarak ortak alanda yer alan bu becerilerin gelişimi, düşünce ve dil gelişimine bağlıdır.

Türkçe dersi öğretim programı dinleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenmenin; kişisel ve sosyal gelişimi sağlamanın ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2017). Bunun yanı sıra bireyin okuduğunu anlama süreci sınıflama, sıralama, ilişki kurma, analiz-sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerin kullanılmasını gerektirir.

Okuma sürecinde kelimelerin doğru anlamlandırılması önemlidir. Bireyin okuduğu kelimeyi zihinsel olarak değerlendirmesi ve bu kelimeye dair ön bilgilerini kullanması, kelimenin doğru tanınması için gereklidir. "Kelimeleri yanlış anlama, cümleleri, paragrafları ve giderek bütün metni yanlış anlamayı getirmektedir." (MEB, 2009, s. 16).

Birey, okuma yaparken art arda gelişen aşamaları takip ederek okumayı gerçekleştirir. Okumanın şekil ve çizgilerden anlama ve iletişime kadar olan yolculuğu üç aşamadan oluşur:

- Okuma sürecinin ilk aşamasında kelimeler arasında yeterli sıçrama hareketlerini yapmak için göz kaslarının sağlığı, gözün görme alanı, görme mesafesi ve gözün tüm hareketleri, seslendirme ve buna bağlı olarak dil becerileri sürecin fiziksel boyutunu

oluşturmaktadır.

- Okuma sürecinin, somutlaştırma ve anlamada zorlanıldığı ve en karmaşıklaştığı aşama beyinde gerçekleşir. Görülen veya görülüp seslendirilen şekil ve biçimlerin beyne iletilerek burada anlam kazanması sürecin zihinsel boyutunu oluşturmaktadır. Beyin, okunan harf, hece, kelime ve şekilleri göz yardımıyla tanımlar, kendi işlevi yoluyla anlamlandırır. Okuma ve sesli okuma sonucu gerçekleşen dinleme beyinde anlama ve algılama mekanizmalarını çalıştırır. Dille ilgili dolayısıyla okuma ile ilgili merkezler, beynin her iki yarı küresinde ve birbirlerine uzak yerlerde bulunmasına rağmen beyin hiyerarşik bir yapıya sahiptir (Tanrıdağ, 1993). Sesli ve sessiz okumanın beyinde harekete geçirdiği bölümler birbirinden farklı etkiler göstermektedir. Sesli okumada birçok organ bu sürece katılır ve doğası gereği konuşma, sessiz okumaya göre daha yavaş gerçekleşir ve sesli okuma genellikle sessiz okumaya göre yaklaşık iki kat daha uzun sürer (Yalçın, 2006). Öte yandan, anlama ile ilişkili olan iki merkez (dinleme-okuma) seslerin, biçimlerin ve simgelerin algılanmasında kulağın ve gözün sadece iletişim görevi üstlendiği, seslerin ve görüntülerin asıl ayrıştırma işlemlerinin beynin belirli merkezlerinde gerçekleştirildiği bulunmuştur (Yalçın, 2006).
- Okuma sürecinin sosyolojik boyutu, bireyin ön bilgilerini kullanarak okuma eylemini gerçekleştirdiği metni değerlendirme, eleştirel bir bakış açısıyla irdeleme ve sorgulama becerilerini içerir. Sosyolojik aşama bireyin okuduğu metin ile metin yazarı arasında ilişki kurarak empati becerisine katkı sunduğu aşamadır. Akyol'a (2009) göre okuma, okunan metnin yazarı ile metnin okuyucusu arasında belli bir hedef ve strateji doğrultusunda yapılan, metni okuyan bireyin etkili iletişim kurma becerisine ve sahip olduğu bilgilere göre oluşan anlam kurma sürecidir. Okumanın bu boyutunda bireyin içinde bulunduğu yakın çevreden edindiği deneyimler etkilidir. Çetinkaya (2011) okuma becerisini, bireyin psikolojik, fiziksel, dilsel, bilişsel, duygusal ve sosyal durumunu kapsayan kapsamlı bir süreç olduğunu belirtmektedir. Okuyucunun bilişsel becerileri ve sosyolojik birikimi ile metin arasındaki etkileşimi sonucu okuduğunu anlama gerçekleşir. Bu süreç Şekil 2.2'de görselleştirilmiştir.



Şekil 2.2. Okuduğunu anlama süreci (Kaynak: Weaver, 1988)

Zihinsel ve fiziksel boyutta gerçekleşen okuma, anlam kurma süreci için yeterli olmayabilir. Bireyin okunan metne olan ilgisinden, metinde yer alan kelimeleri bilip bilmemesine, metni oluşturan yazarın kullandığı cümle yapısına kadar birçok durum anlam kurma sürecini etkileyebilir. Ayrıca okuma gerçekleştiği ortam, ortamdaki ışık ve ses seviyeleri bile anlam kurarak okuma sürecini etkileyebilir. Birçok etkeni kapsayan okumanın prensipleri şunlardır (Akyol, 2009):

- Okuma Anlam Kurma Sürecidir: Birey yazılı kaynakları okurken ön bilgilerini kullanır. Metinde yer alan kelimelerin ve metnin tamamının anlamlandırılması için okuyucunun metindeki konu ve kelimelere dair ön bilgisi bulunmalıdır. Anlam kurma sürecinde metindeki anlam ile bireyin kendi fikirsel gelişimini sağlaması mümkündür.
- Okuma Akıcı Olmalıdır: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, kelime tekrarı yapılmayan, heceleme ve anlamsız duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilen, konuşurcasına yapılan okumaya denir.
- Okuma Stratejik Olmalıdır: Okunacak metne ve okuma amacına uygun olarak yapılan okuma stratejik okumadır. Bireyin öğrenme amacıyla yaptığı okuma ile sosyal keyif için yaptığı okuma arasında bir strateji farkı vardır. İlk okuma dönemlerinden itibaren bireyin okuduğu metne ve amaca uygun okuma yapabilmesi okuma becerisinin gelişmesi için önemlidir.
- Birey Okumaya Güdülenmelidir: Bireyin okumaya karşı istekli olması güdülenme halidir. Her bireyin güdülenme yöntemi farklıdır. Yeterli istek ve inançla yapılan okumalar güdülenerek yapılmış okumalardır. Örneğin; ilk okuma yazma sürecinde çocuğun okuma becerisini kazanabileceğine olan istek ve inancı onu okumaya karşı güdüler. Bu güdüleme sayesinde çocuk okuma becerisini hızla geliştirebilir.
- Okuma Hayat Boyu Devam Etmelidir: Okuma hayat boyu gelişen bir beceridir. Birey

okuma eylemini sadece belirli bir sürede yapmamalıdır. Devamlı yapılan okuma ile okuma becerisi günlük hayatla ilişkilendirilebilir. Bu sayede okuma bireyin kişisel gelişimine katkı sunar.

Teknolojik gelişmeler, hızla değişen teknoloji dünyası ve getirdiği yenilikler bireylerin okuma becerilerinin önemini ön plana çıkarmaktadır. Anlam bağı kurarak yapılan okuma becerisine sahip bireyler teknolojinin getirdiği yeniliklere daha kolay uyum sağlayabilir. Okuma becerisi yeterli düzeyde olmayan bireyler teknoloji ile yeterli düzeyde ilişki kuramayabilir.

Okuma, bireysel gelişime katkı sunan bir beceridir. Bireysel olarak okuma becerisi gelişen bir kişi zihinsel ve duygusal olarak kendini besleyebilir. Birey okuma becerisi sayesinde içinde bulunduğu toplumun eğitsel, sosyal ve kültürel varlıklarına katkıda bulunabilir. İçinde bulunduğumuz topluma göre şekillenen ya da dönüşen fikirsel konular okuma becerisi sayesinde bireylere yön verebilir.

Gray'e (1964) göre okuma öğretiminin amaçları şunlardır:

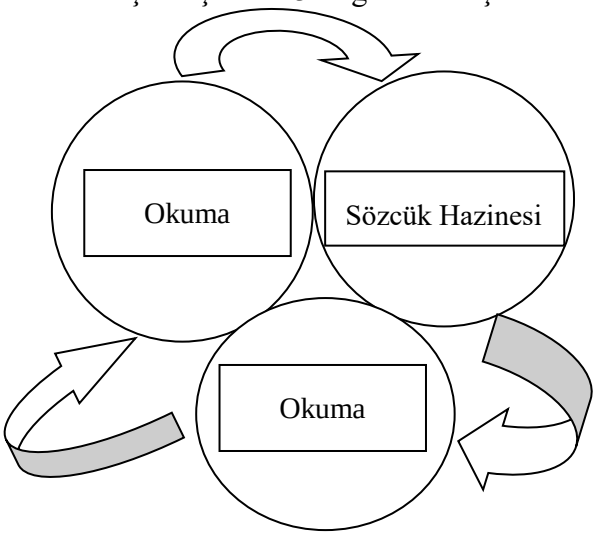
- Çocuklarda okumayı öğrenme isteğini teşvik etmek.
- Meraklarını uyandırmak veya okuma esnasında soru sormalarını teşvik etmek.
- Kelimeleri doğru tanımaya teşvik etmek.
- Okuma esnasında karşılaştıkları basit meseleleri halledebilecek hale getirmek.
- Yüksek sesle doğru okumaya alıştırmak.
- Gitgide daha hızlı sessiz okumaya yöneltmek.
- Çocuklarda okuma zevkini, merak veya zevk için okuma alışkanlığını geliştirmek.

İyi bir okuma farklı metinleri, farklı yöntem ve teknikleri, farklı becerileri kullanmakla gerçekleşmektedir (Akyol, 2009).

2.2. Kelime Hazinesi

Kelimenin anlamı sözlüklerde "bir veya birkaç heceden oluşan, anlamlı ses birliği; söz, sözcük, lügat." şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Korkmaz (1992, s. 100) "bir veya birden çok ses öbeğinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu veya düşünceyi

yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi" olarak kelime kavramını tanımlar. Bir dilin temelini sahip olduğu kelimeler ve çeşitliliği oluşturur. Kelimelerle cümleler, cümlelerle metinler oluşturulur. Metinlerde yer alan her kelimenin okuyucu tarafından tanınması ve anlamlandırılması önemlidir. Okuma sürecinde tanınan her kelime zihin kumbarasına atılarak bir kelime hazinesi birikir. Kelime hazinesi Türk Dil Kurumu sözlüklerine bakıldığında söz varlığı ile eş anlamlıdır. Söz varlığı ise kişinin bildiği bütün kelimeler olarak tanımlanabilir. Kelime hazinesi (söz varlığı) kavramı Aksan'a (2010, s. 114-115) göre "bir dilde sözcük (dil bilimde gösterge) adı verilen ögelerle birlikte deyimleri, atasözlerini, terimleri, insanlar arasındaki iletişimde kullanılan kalıplaşmış sözleri içine almaktadır.". Kelime hazinesinin "bir kişinin kazandığı sözcüklerin hepsi" (Göğüş, 1978, s. 3 60); bireyin sahip olduğu her türlü kelime, deyim, atasözü vs. (Akyüz Aru, 2013; Baldan, 2009; Güney & Aytan, 2014) gibi tanımlamaları da vardır. Akyol ve Temur'a (2014, s. 195) göre kelime hazinesi "kişinin bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamı." şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanım dikkate alındığında bilinen tüm kelimelerin anlama süzgecinden geçmiş olması gerekir. Bireyin zihninde anlamlandırdığı semboller bütününe kelime diyebiliriz. Kelimeler ancak anlamlarıyla birlikte zihinde kalıcı bir yer tutabilirler. Anlamı bilinmeyen kelimeler sadece fonetik olarak kulakta yer edinir. Ancak bir veya birden fazla anlamı bilinen kelimeler zihinde birikim oluşturabilir. Zihinde oluşan kelime birikimini bir hediye torbası olarak düşünmek mümkündür. Bu torbada yer alan her kelime zihin için kullanılan dilin bir hediyesidir. Okuma ve sözcük hazinesi ilişkisi Şekil 2.3'te gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Okuma ve sözcük hazinesi ilişkisi (Kaynak: Nagy, 2005, s. 34)

İnsanlar iletişimin her kanalında kelimeleri kullanırlar. Gerek yazılı gerek sözlü iletişimde

kelimelerin büyük önemi vardır. İletişim kanallarında kullanılan kelime çeşitliliği bireyin kendini ve düşüncelerini ifade etmesini kolaylaştırır. İletilmek istenen mesajın etkililiğini arttırır. Dil becerilerinin kişiye kazandırılması ve kişinin bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmesi, sahip olduğu geniş kelime dağarcığına bağlıdır (Karatay, 2007). Bir kelimenin birden fazla anlamına hâkim olmak cümlelerin kapsamını derinleştirir. Cümlelerde oluşacak derinlik bireyin düşüncelerini etkiler. Bağımsız metinler oluştururken (kompozisyon, vb.) kullanılan kelime çeşitliliği metinde verilmek istenen mesajın alıcıya iletilmesini kolaylaştırır.

Karşılaşılan her metin, iletişim kurulan her birey ve içinde yaşanılan toplum gibi birçok etken, zihindeki kelime birikimi üzerinde etkilidir. Bu birikimi arttırmak, çoğaltmak, genişletmek için kelimelerle karşılaşmak yeterli değildir. Planlı ve düzenli olarak bu birikimi beslemek gerekir. Kelime hazinesini besleyen birçok kaynak olabilir.

Çocuklar planlı eğitim-öğretim ortamlarına gelmeden kelime hazinelerini doldurmaya başlarlar. Öğretim ortamına gelen öğrenciler, hazinelerinde yer alan kelimeleri ön bilgi olarak beraberlerinde getirirler. Kelime ön bilgisi aile içi iletişime bağlı olarak gelişir. "Öğrencinin dünya, olaylar ve kitaplar hakkındaki bilgileri, kendisi ile okunacak metin arasında köprü oluşturur." (Akyol, 2014, s. 25). Oluşan bu köprü çocuğun birinci sınıfta okuma ve yazma becerilerini kazanmasıyla kuvvetlenir. İlkokul birinci sınıfta okuma ve yazma becerisini tam olarak edinen her çocuk kelime kumbarasının hacmini artırır. Anlamıyla birlikte okuduğu ya da dinlediği her kelime çocuğun kelime hazinesine eklenir. Her sınıf kademesinde gelişim özelliklerine bağlı olarak çocukların kelime hazineleri artar. Örgün eğitim kapsamında, özellikle Türkçe derslerinde, çocukların kelime hazineleri gelişimi için çalışmalar yapılmaktadır. Kelime hazinesi gelişiminin önemi Türkçe dersi öğretim programında yer alan "Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek" (MEB, 2009, s. 12) amaç cümlesiyle vurgulanmıştır. Türkçe dersi öğretim programının amaçları arasında yer alan; "okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması." (MEB, 2019, s. 8) maddesine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra ilkokul Türkçe ders programında şu madde yer almaktadır (MEB, 2024, s. 4): "öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmeleri amaçlanmaktadır.".

İlkokul birinci sınıftan itibaren kelime hazinesine yönelik yapılan çalışmalar, öğrencilerin ileriki eğitim yaşamlarında okuma, okuduğunu ve dinlediğini anlama konularında başarılı

olmalarını büyük olasılıkla sağlar. Kelime hazinesi gelişimi, okuma becerisi kadar dinleme becerisine de katkıda bulunur. Çocukların iyi birer dinleyici olmaları, onlara okunan ya da anlatılan içeriklerdeki kelimelerin anlamlarını bilmeleri ile bağlantılıdır. Dinleme kurallarına uygun ortam oluşmasına rağmen çocuğun anlatılan ya da okunan metni anlamama durumunda kelime hazinesinin yeterli olmadığını söylemek muhtemeldir. Yazma becerisi gelişen çocuklar için kelime hazinelerindeki çeşitlilik büyük bir etkendir. Kelime hazinesinin hacmi kadar, kelime çeşitliliği ve kelimelerin birden fazla anlamını bilmek de önemlidir.

2.3. Okuma ve Kelime Hazinesi

Kelime hazinesi anlamı bilinen ve aktif kullanılan kelimelerden oluşur. Bu hazineye en çok ihtiyaç duyulan beceri alanları okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarıdır. Bu beceri alanlarının herhangi birinde faaliyet sürdürürken anlamı bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşıldığında faaliyet bölünür. Bölünen faaliyet sağlıklı olarak tamamlanamaz.

Çetinkaya'ya(2011) göre öğrencilerin okumalarını kendi deneyimleri ile ilişkilendirebilmeleri için güçlü bir kelime hazinesine ve yeterli düzeyde bir ses farkındalığına sahip olmaları gerekir. Kelime hazinesi kavramı zihinsel sürecin bir parçası olduğu için okuma becerisi ile yakından ilişkilidir. "Kelime hazinesinin zenginliği ile okuma başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki vardır." (Akyol & Temur, 2014, s. 198). Bu nedenle dil becerilerinin gelişimi için planlı bir eğitim-öğretim ortamı uygun olacaktır. Çünkü çocuklar planlı bir eğitim ortamında, yazılı materyallerle karşılaşmayınca kelime kavramını anlamakta zorluk çekmektedirler (Akyol, 2009). Bu bilgiye göre çocukların okul öncesi çağından itibaren kelime kavramıyla karşılaşması ilk okuma yazma döneminde okuma becerisini edinebilmesi için önemli bir faktördür. Okuduğunu anlayabilme, anladığını ifade edebilme, okuduğunu yorumlayabilme ve kendi fikrini üretebilme, okuma ve yazmayı iyi bilmeye bağlıdır (Pehlivan, 2006). İlkokulda çocukların okuma becerisini edinmeleriyle birlikte kelimelerden cümlelere, cümlelerden metinlere ulaşmaları beklenir. Karşılaştıkları metinleri anlamaları için kelime bilgilerinin zenginleşmesi önemlidir. Kelimelerin anlamlarını sadece teorik olarak bilmenin dışında, bu kelimeleri kullanmaları, anlama ulaştıklarını gösterebilir.

Kelime hazinesinin okumaya etkisi, çocuğun okuma becerisini edindikten sonra okuma akıcılığı ile gözlemlenebilir. Çünkü kelimeleri tanıma, cümleleri veya metinleri belirli bir

çabuklukta ve düzgün bir ifadeyle okumayı, yani akıcı okumayı getirir (Güneş, 2007). Çocuk, anlamını bildiği cümleyi çabuk kavrar (Tan, 2000). Cümlelerde ve metinlerde yer alan kelimelerin anlamlarını bilmek, okuma hızını doğrudan etkiler. Okuma esnasında anlamı bilinmeyen bir kelimede duraklama süresi oldukça uzundur (Akyol & Temur, 2014).

Araştırma kapsamında ele alınan yaş grubu 9-10 yaş grubudur. Bu yaş grubunda yer alan çocukların dil gelişimleri bağımsız okuma ve yazma yapabilecek düzeydedir. Çocukların çoğu açısından bakıldığında, 9-10 yaş bağımsız bir şekilde sessiz okumanın ilk yaşıdır (Akyol, 2009). Ayrıca bu yaş grubunda yer alan çocuklar, kelime hazinelerini geliştirmek için okuma yaparken karşılaştıkları kelimelerin anlamlarını öğrenme becerisine sahip olurlar. Bu yaş grubunda yer alan çocuklar sözlük çalışmaları ile kelimeleri anlamlarıyla birlikte öğrenebilirler. Bu dönemdeki çocuklar için yatmadan önce okuma yapmak önemlidir (Akyol, 2009). Kelime hazineleri gelişimi için okurken karşılaştıkları ve anlamını öğrendikleri kelimeleri, yazarken de kullanabilirler.

2.4. İlgili Araştırmalar

Erkuş ve Babayiğit (2023) ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile kelime hazinesi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada okuma alışkanlığına sahip olan ve sahip olmayan ortaokul öğrencilerinin kelime hazinelerini karşılaştırmışlardır. Araştırmada MEB'e ait E-Okul sisteminde bulunan ve ortaokul öğrencilerine ait kitap bilgileri içerisinden okudukları kitaplar belirlenmiştir. Bu tespit ile öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak aile konulu kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, ölçme aracı olarak öğrenci tarafından yazılan kompozisyonlarda kaç farklı kelimenin kullanıldığı belirlenmiştir. Kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin oluşturdukları kompozisyonlarda ortalama $\overline{x}$=108,59 farklı kelime kullandıkları tespit edilmiştir. Kitap okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin ortalama $\overline{x}$=98,01 farklı kelime kullandıkları görülmüştür. Ortaokul öğrencileri arasında, kitap okuma alışkanlığı olanların kullandığı farklı kelime sayısının, kitap okuma alışkanlığı olmayanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı ile kompozisyonlarında kullandıkları farklı kelime sayısı arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Yıldız ve Okur (2010) yaptıkları çalışmada ilköğretim okullarında yapılan/yaptırılan

okuma etkinliklerinde sözcük öğretiminin durumunu incelemişlerdir. Bu araştırmada öncelikle, belirlenen bir kitaptan (MEB onaylı 100 Temel Eser'den) öğrencilerin bilmediği düşünülen kelimeler, uzman fikirleri doğrultusunda seçilmiştir. Daha sonra uygulama aşamasına geçilmiş ve bir devlet okulunda 7. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu iki ayrı gruba (sınıf/şube) uygulama yapılmıştır. Gruplardan biri okuma etkinliği yaparken, diğeri okuma etkinliği yapmamıştır. Bu sözcüklerin çocuklar tarafından okuma öncesi bilinme ve okumadan sonra öğrenilme değerleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinin sadece okuma alışkanlığını kazandırmak için ve bilinçsiz bir şekilde yapıldığı; en etkili sözcük öğrenme yollarından biri olan okuma etkinliğinden verimli bir şekilde yararlanılmadığı görüşüne varılmıştır. Ayrıca sözcük öğretiminde okuma etkinliklerinden daha çok yararlanmak için öneri ve tavsiyelerde bulunulmuştur.

Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk (2018) etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesini artırmadaki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada kelime hazinesi yönünden belirlenen çalışma grubunu deney ve kontrol gruplarına ayırarak karşılaştırmışlardır. Düşük sosyoekonomik çevreden gelen ve ifade becerisinde yetkin olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Seçkisiz olarak atanan gruplardan 18 öğrenci araştırmanın kontrol grubunu, 20 öğrenci ise araştırmanın deney grubunu oluşturmuşlardır. Araştırmanın uygulama süreci 11 hafta sürmüş ve toplamda 21 resimli çocuk kitabı etkileşimli olarak okunmuştur. Araştırmada öğrencilerden çeşitli hikâyeler kurgulamaları istenmiştir. Hikâyeleri oluştururken hikâye küplerinden yararlanılmıştır. Öğrenciler 9 hikâye küpünün ön yüzüne gelen görselleri bir araya getirerek bir hikâye kurgulamışlardır. Hikâyelerde öğrencilerin aktif kelime hazineleri belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun hece, kelime ve cümle puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür ve öğrencilerden tekrar hikâye oluşturmaları istenmiştir. Tekrar yapılan ölçümlerde hece, kelime ve cümle puanları arasında deney grubu açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Sonuç olarak, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, etkileşimli kitap okuma sayesinde, hikâyelerinde daha farklı kelime ve cümlelere yer verdikleri görülmüştür.

Öztürk ve Tanrıverdi (2019) tarafından yapılan araştırmada kelime hazinesi gelişimi üzerinde iş birlikli öğrenmenin etkileri araştırılmıştır. Bu çalışma, ilgili literatür taramasına

dayalı tanımlayıcı nitel bir çalışmadır ve durum çalışması desenine göre yapılmıştır. Araştırmada kelime ve kelime hazinesi, kelime öğretimi, kelime öğretiminin esasları ve iş birlikli öğrenme yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca Türkiye'de ve yurt dışında, iş birlikli öğrenme yönteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen farklı araştırmalara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen kelime hazinesi ve kelime öğretimi ile ilgili araştırmaların çoğunda, geleneksel öğretim yöntemleri, tek başına ve rekabete yönelik öğrenme süreçleri ve bir plana bağlı yapılan öğretimler gibi farklı öğretim yöntem ve durumlarına göre daha etkili sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Kultaş ve Ulusoy (2022) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde 30 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, kelime oyunlarının çalışma grubunun kelime hazineleri üzerinde etkisini araştırmaktır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada özel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan kelime oyunları araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Öğrencilere ön-test ve son-test uygulanırken araştırmacının belirlediği 28 kelime kullanılan ölçeğe yerleştirilmiştir. Bu ölçekle, öğrencilerin kelimelerin anlamlarıyla birlikte tanıdıkları kelimeler için puanları belirlenmiştir. Araştırma süresi 8 ders saati ile sınırlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenci sayısının 30 öğrenci ile sınırlı olması araştırmanın sınırlılığı olarak görülmektedir. Araştırmada kullanılan kelime oyunları bir öğretim aracı olarak uygulanmıştır. Oyun temelli öğretim kapsamında uygulanan kelime oyunları, öğrencilerin araştırma süresi içinde kelime bilgilerinin artmasını sağlamıştır. Öğrenciler, oyun içinde tanımadıkları kelimelerin anlamlarını araştırarak kelime hazinelerine yeni kelimeler eklemişlerdir. Araştırma sonucunda, kelime öğretimi için kelime oyunlarının kullanımının öğretimi kuvvetlendireceği belirlenmiştir.

Liu ve Zhang (2018) yaptıkları araştırmada, geniş kapsamlı okumanın İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime hazinelerine etkileri ile geniş kapsamlı okuma etkinliğinin yöntemi ve süresinin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 21 çalışma değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar 2007-2016 yılları arasında, kelime hazinesi gelişimi ile ilgili deneysel çalışmaların yapıldığı, tespit edilebilir veriler sunan ve yayınlanmış çalışmalar arasından seçilerek belirlenmiştir. Araştırma sonucunda geniş kapsamlı okuma yapan öğrencilerin, yapmayan öğrencilere

göre kelime öğreniminde daha başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler, geniş kapsamlı okumanın kelime hazinesi gelişimine olumlu etkisi olduğunu doğrulamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, yaş gruplarına bakıldığında yetişkinlikten ilkokul öğrencilerine doğru gidildikçe geniş kapsamlı okumanın genç yaş gruplarında daha etkili olduğu görülmektedir. Araştırma sayısı daha küçük yaş gruplarında yeterli olmasa da, bu etki gözlemlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, geniş kapsamlı okuma öğretimi için en uygun süre bir dönemdir (üç aydan az). Ancak yabancı dil öğreniminde kısa süreli hafızanın önemi farklı araştırmalarda ortaya koyulduğu için kelime öğreniminde kısa süre geniş kapsamlı okuma öğretiminin yeterli olduğu görülmüştür. Araştırmanın ulaştığı bir başka sonuç ise okuma materyallerinin kelime öğrenimi üzerindeki etkisini göstermektedir. Öğrenci seviyesine uygun okuma kitapları özellikle yabancı dil öğreniminin gelişiminde çok büyük etki göstermektedir. Hikâye kitaplarının ve okuduğunu anlama metinleri içeren kitapların seviye uygun okuma kitaplarına göre daha az etkili olduğu görülmektedir.

Fujii (2023) tarafından yapılan çalışmada Japon üniversitesinde İngilizce sınıfında kapsamlı okuma programında bulunan öğrencilerin farklı ortamlarda (basılı ya da elektronik formatlar) kitap okumalarının okuma kapasitesi, kelime dağarcığı gelişimi ve okuma stratejilerindeki farklar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin dâhil olduğu program bir yarıyıl sürmüştür. Çalışmanın örneklemini 58 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler üç gruba ayrılmıştır: sadece basılı kitap okuyanlar, okuduğu kitapların yarısından fazlasını elektronik ortamda okuyanlar ve okuduğu kitapların yarısından azını elektronik ortamda okuyanlar. Hipotezlerin aksine, ANOVA testi yapılarak elde edilen sonuçlara göre üç grup arasında öğrencilerin okudukları kitap sayıları ve kelime sayıları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okuma kapasiteleri, kitap seçim eğilimleri ve yeni kelime öğrenimleri sömestr boyunca değişmemiştir.

Ma ve Reynolds (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı, farklı amaçlarla yapılan okumaların, okurken tesadüfi kelime öğrenimine etkisinin seviyesini belirlemektir. Araştırma Çin'de gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üç sınıfta bulunan öğrenciler yer almıştır. Öğrenciler ilgi, sınav ve temel amaçlar ile okumaya yönlendirilmiştir. Amaçlara uygun olarak okumalar tamamlandıktan sonra önce anlama formu ve üretken anlam testi uygulanmıştır. Ardından bir anlam testi uygulanmıştır. İki hafta sonrasında öğrencilere

tekrar aynı form ve testler uygulanmıştır. Yapılan uygulamaların değerlendirilmesi sonucunda, ilgisine uygun okuma yapan öğrencilerin kelime öğrenme seviyesinin sınav amacıyla okuma yapan öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Sınav amacıyla okuma yapan öğrencilerin kelime öğrenme seviyesinin temel düzeyde okuma yapan öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. İki hafta sonra yapılan değerlendirmeler sonucunda, ilgisine göre okuma yapan öğrenciler ile sınav amacıyla okuma yapan öğrencilerin kelime öğrenme başarılarının benzer olduğu daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Temel düzeyde okuma yapan grup, diğer gruplara göre kelime öğrenme başarısı olarak geride kalmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrencileri, kelime öğrenme çalışmalarında belirli bir amaç doğrultusunda okuma yapmaya yönlendirmelerinin faydalı olacağını göstermiştir.

Palti ve Lumapenet (2023) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğretim sürecinde uyguladıkları kelime hazinesi oluşturma ve okuma müdahale çalışmalarının öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma Filipinler'de Cotabato şehrinin Matalam beldesinde bulunan ilkokul 3. sınıf öğretmenleri ve 3. sınıf öğrencileri ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır. Araştırmada betimsel-korelasyonel araştırma tasarımı uygulanarak karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma tasarımının betimsel bölümü için veri toplamak amacıyla, kelime hazinesi oluşturma ve okuma müdahale çalışmalarına yönelik bir anket hazırlanarak uygulanmıştır. Kelime hazinesi oluşturma ve okuma müdahale (rehberli okuma, tekrarlı okuma, yüksek sesle okuma vb.) çalışmaları ile öğrencilerin okuma becerileri (akıcı okuma, okuduğunu anlama vb.) arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyonel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kelime hazinesi oluşturma çalışmaları ve okuma müdahale stratejileri ile okuma becerisi arasında orta düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Kelime hazinesi oluşturma çalışmalarının okuma stratejilerinin yanı sıra okuma becerilerini de olumlu etkilediği belirlenmiştir. Okuma müdahale stratejileri içerisinde sayılabilecek rehberli okuma, yüksek sesle okuma, tekrarlı okuma gibi stratejiler öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesinde olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, söz edilen stratejileri daha yoğun kullanmalarının, öğrencilerin okuma becerilerine olumlu katkılar yapacağı belirlenmiştir.

Lisana, Subroto ve Nopita (2022) tarafından yapılan araştırmada; "öğrencilerin kelime bilgilerinin yeterlilik düzeyi ile okuduklarını anlama arasında bir ilişki var mıdır?"

sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Endonezya'da bulunan SMPN 4 Senayang isimli bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar, öğrencilerin ikinci dil olarak İngilizce öğrenirken okuduklarını anlama ile kelime bilgisi arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Çünkü Endonezya'da İngilizce dersi, ortaokuldan üniversiteye kadar zorunlu hale getirilmiştir. Çalışmanın verileri, kelime bilgisi için 20 ögeden oluşan ve okuduğunu anlama için 10 ögeden oluşan çoktan seçmeli bir test ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ölçme aracının uygulanmasının ardından yapılan analizin sonucuna göre kelime bilgisi ve okuduğunu anlama korelasyon katsayısı değişkeni r=0.473 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan kat sayı bulgusu orta düzeyde korelasyon olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin okuma ve anlama çalışmalarında öğrencilerin kelime bilgilerini artırarak okuma becerilerini geliştirebileceklerini öneri olarak sunmuşlardır. Çünkü geniş kelime bilgisine sahip öğrencilerin, okuduklarını anlamalarının daha kolay olacağını tespit etmişlerdir.

Okuma alışkanlığı ve kelime hazinesi arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar, düzenli okumanın kelime bilgisini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Etkileşimli okuma, kelime oyunları ve iş birlikli öğrenme gibi yöntemler, öğrencilerin kelime bilgilerini artırmak için etkili yaklaşımlar olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, geniş kapsamlı okuma ve öğrencilerin ilgilerine göre seçilen materyallerin kelime öğrenimine olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Farklı okuma stratejileri ve müdahaleler, sadece kelime bilgisini değil, aynı zamanda okuma becerilerini ve anlamayı da desteklemektedir. Öğrencilerin kelime bilgilerini artırmak için bilinçli, planlı ve çeşitli yöntemlerin kullanılması önerilmektedir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üç ay boyunca her gün 30 dakika sessiz okuma yapmaları sonucunda kelime hazinelerinde oluşacak gelişimi incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma modellerinden biri olan, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmaktadır. Deneysel desenler, belirli bir işlemin sonuca olan etkisini tespit etmeye yönelik olarak tasarlanır (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011). Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenlerde herhangi bir seçme işlemi yapılmaz, gruplar kurumlarda nasıl oluşmuşlarsa o şekilde alınırlar (Sönmez & Alacapınar, 2017). Araştırmada kullanılan desene göre, deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenir. Grupların seçiminde belirleyici ölçütler yoktur. Uygulama sürecinde deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak aynı araç kullanılarak ölçümler yapılır. Araştırma sürecinde deney grubuna uygulanacak deneysel süreç kontrol grubuna uygulanmaz (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ankara ili Keçiören ilçesine bağlı bir ilkokulda 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde dördüncü sınıfa devam eden 60 öğrenci oluşturmaktadır. 30 öğrenci deney grubunu, 30 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları, ilgili okulda bulunan dördüncü sınıflar içerisinden kura yoluyla rastgele olacak şekilde belirlenmiştir. Kura sonucunda Kocatepe İlkokulu'nda bulunan dördüncü sınıflar arasından deney grubu için 4/C sınıfı, kontrol grubu için 4/A sınıfı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrenci sayıları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Deney ve kontrol grubu cinsiyet dağılımı

Grup	Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Toplam
Deney	Kız	18	30
	Erkek	12	
Kontrol	Kız	17	30
	Erkek	13	

Deneysel sürecin uygulandığı ilkokulun fotoğrafı Resim 3.1'de sunulmaktadır.



Resim 3.1. Kocatepe İlkokulu

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğrenciler tarafından oluşturulan aile konulu kompozisyonlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin kelime hazinelerini ölçmek amacıyla yazılı bir metin üretmelerine karar verilmiştir. Daha sonrasında bu metni öğrencilerin kolayca yazabilmeleri amacıyla, kompozisyon olması kararlaştırılmıştır. Ardından öğrencilerin kelime hazinelerini rahatlıkla kullanabilecekleri bir kompozisyon konusu belirlenmek istenmiştir. Öğrencilerin yakın çevresinden ve günlük hayatlarından bir konu seçilmesine karar verilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin zamanlarının çoğunu birlikte geçirdikleri aileleri ile ilgili bir kompozisyon yazmaları uygun görülmüştür. Bu metinler ön test ve son test amacıyla kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Metinlerde öğrencilerin kullandıkları farklı kelimelerin sayısı karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testlerinde kullandıkları farklı kelimeler puanlandırılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında t-testi ile analiz edilerek araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kitap okumalarının kelime hazineleri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla yola çıkılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin

kelime hazinelerinde oluşacak etkiyi belirlemek için üç ay düzenli kitap okumaları sağlanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise düzenli kitap okuma etkinliğinde bulunmamışlardır. Kontrol grubu normal eğitim-öğretim sürecine devam etmiştir. Her iki gruba uygulanan ön testte ve son testte ölçme aracı olarak öğrencilere aile konulu kompozisyon yazdırılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu eş zamanlı olarak 03.03.2023 tarihinde aile konulu kompozisyonlarını oluşturmuşlardır. Oluşturdukları kompozisyonlar ön test olarak değerlendirilmiştir. Deney grubu üç ay süresince düzenli olarak her gün 30 dakika öykü kitabı okumuştur. Kontrol grubuna bu uygulama yaptırılmamıştır.

Deney grubu tarafından okunan öykü kitapları araştırmacı tarafından satın alınmıştır. Bu kitaplar deney grubu öğrencilerine ücretiz olarak teslim edilmiştir. Kitap olarak öykülerin seçilmesinin nedeni, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleri ilgi ve istekle okumalarıdır. Öykü kitaplarının belirlenmesinde, öğrencilerin ilgisini çekecek, zevkle okuyacakları içeriklerin olması dikkate alınmıştır. Öykü kitapları üç setten oluşmaktadır. Öykü setinin birinin adı "Harikalar Sınıfı", bir diğer okuma setinin adı "Fen Köyü", üçüncü öykü setinin adı "Fen Köyü Büyüyor"dur. Her üç setin içerisinde 10 adet öykü kitabı bulunmaktadır. Deney grubundaki her bir öğrenciye belirtilen üç öykü seti ücretsiz olarak teslim edilmiştir. Böylece deney grubundaki her bir öğrencinin üç adet öykü seti, 30 adet öykü kitabı olmuştur. Deney grubu öğrencileri okulun açık olduğu her gün, sınıfta 30 dakika bu öykü kitaplarından sessiz okuma yapmışlardır. Deney grubu öğrencileri kitap okuması Resim 3.2'de görülmektedir.



Resim 3.2. Deney grubu kitap okuma süreci

Deney grubundaki ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri Tablo 3.2'de belirtilen tarihlerde, belirtilen öykü kitaplarını okumuşlardır.

Tablo 3.2. Deney grubunun okuduğu kitaplar ve okunma tarihleri

Tarih	**Deney Grubunun Okuduğu Öykü Kitapları**
06.03.2023-10.03.2023	Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk- Sessiz Bekçiler Fen Köyü-Kumsaldaki Adam
13.03.2023-17.03.2023	Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk- Kız Kalesindeki Kaykaycı Fen Köyü-Dönen Küreler
20.03.2023-24.03.2023	Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk- Ihlara Vadisi Fen Köyü-Besin Tanıma Robotu
27.03.2023-31.03.2023	Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk- Yer Altı Şehirleri Fen Köyü-Beş Duyu
03.04.2023-07.04.2023	Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk- Hayat Ağacı Fen Köyü-Kuvvetli Gemi
10.04.2023-14.04.2023	Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk- İlkler İmparatorluğu Fen Köyü-Maddenin Hâlleri
17.04.2023-20.04.2023	*İkinci ara tatil*
24.04.2023-28.04.2023	Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk- Göbeklitepe Fen Köyü-Gece Aydın
02.05.2023-05.05.2023	Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk- Sümela Manastırı Fen Köyü-Ses ve Ötesi
08.05.2023-12.05.2023	Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk- Efes Antik Kenti Fen Köyü-Çevre Temizliği
15.05.2023-18.05.2023	Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk- Arz Odası Fen Köyü-Her Yerde Elektrik
22.05.2023-26.05.2023	Fen Köyü Büyüyor-Yeni Laboratuvar Fen Köyü Büyüyor-Dünyadan Güneş'e
29.05.2023-02.06.2023	Fen Köyü Büyüyor-Canlıların Dünyası Fen Köyü Büyüyor-Görevimiz Kuvvet

Tablo 3.2'de belirtilen tarihlerde, ilkokulda her gün 30 dakika düzenli kitap okuma yapılmıştır. Hafta içi beş gün için iki öykü kitabı okunmuştur. Sınıf öğretmeni öğrencilerin kitap okuması sırasında sınıfta bulunmuştur. Hafta sonları için öğrencilere bu kitapları okuma görevi verilmemiştir. Bunun yanı sıra ikinci ara tatilde öğrencilere okuma ödevi verilmemiştir.

Üç ay sonunda, deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler 05.06.2023 tarihinde tekrar aile konulu kompozisyon yazmıştır. Yazılan kompozisyonlar son test olarak değerlendirilmiştir. Ön test ve son test olarak oluşturulan metinlerdeki farklı kelime sayıları karşılaştırılmıştır. Bu sayede öğrencilerin kelime hazinelerindeki gelişim gözlenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar araştırmacı tarafından Microsoft Word dosyası olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Microsoft Word programında çekim ekleri silinmiştir (örnek: annemin, anne; kardeşim, kardeş). Metinlerde yer alan sayılar, harflerle

yazılmıştır (örnek: 36, otuz altı). Kompozisyonlardaki bağlaçlar kelime olarak kabul edilmemiştir. Yapılan bu işlemlerden sonra, Simple Concordance Program 4.07 kullanılarak her bir kompozisyon içinde kaç farklı kelime kullanıldığı tespit edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada, öğrenciler tarafından oluşturulan aile konulu kompozisyonlar ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu için yapılan karşılaştırmalarda, son testlerde ve ön testlerde kullanılan her bir farklı kelimeye bir puan verilmiştir. Metin sonunda, puanlandırılan farklı kelimelerin toplam puanı hesaplanmıştır. Farklı kelimeler belirlenmeye çalışılırken Türkçenin sözcük türetme yolları dikkate alınmıştır (Ergin, 1994). Kelime tekrarları dikkate alınmamıştır. Örneğin iki yerde ”baba” kelimesi kullanıldı ise bir defa kullanılmış gibi değerlendirilmiştir. Ayrıca bağlaçlar ve edatlar kelime olarak dikkate alınmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarının normallik varsayımlarına bakılmıştır. Gruplarda yer alan toplam kişi sayıları 30 kişiden fazladır. Bu nedenle normallik varsayımı için yapılan analizde Kolmogorov-Smirnov sonuçlarına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2014, s. 42). Deney grubu anlamlılık değeri $p=0,20>0,05$ olduğu için deney grubu ön test sonuçlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Kontrol grubu anlamlılık değeri $p=0,055>0,05$ olduğu için kontrol grubu ön test sonuçlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Daha sonra, deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarının normallik varsayımlarına bakılmıştır. Deney grubu anlamlılık değeri $p=0,20>0,05$ olduğu için deney grubu son test sonuçlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Kontrol grubu anlamlılık değeri $p=0,20>0,05$ olduğu için kontrol grubu son test sonuçlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Puanların alt gruplarda normal dağılım göstermesi veri analizinde parametrik test kullanılacağını göstermektedir.

Kompozisyonlarda yer alan farklı kelime sayıları belirlenmiştir. Ön test ve son testlerde belirlenen kelime puanları SPSS programında yer alan t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön test puan sonuçları karşılaştırılmıştır. Ardından kontrol grubunun ön test ve son test puanları, sonrasında deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Son olarak deney ve kontrol grubunun son test puanları karşılaştırılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada ölçülmek istenen değişkenlerin zaman içerisinde kontrolsüz değişim yaşama riskini engellemek için araştırma süresi üç ay ile sınırlandırılarak araştırmanın güvenirliğine olumlu katkı sağlanmıştır. Kullanılan ölçme aracının ön test ve son test olarak uygulanması ile güvenilirliği yüksek araştırma sonuçları elde edilmiştir. Araştırma süreci boyunca öğrenciler ile yapılan kitap okuma etkinlikleri ve öğrencilere uygulanan ölçme aracının uzmanlar kontrolünde yapılması araştırmanın geçerliliğine olumlu katkı sağlamıştır. Araştırma grupları rastgele seçimlerle belirlenerek ve ölçümler deney ve kontrol gruplarına paralel şekilde uygulanarak çalışmanın geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmanın uygulama öncesi ve uygulama aşamaları, deneysel araştırma yöntemleri alanında uzman bir akademisyenle paylaşılmıştır. Araştırma boyunca etik kurallar önemle takip edilmiştir. Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu izni (Ek-2) alınmıştır. Bunun yanı sıra Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni (Ek-3) alınmıştır. Araştırma sonuçları alan yazına katkı sunacak yapıda ve okuyucuların kolaylıkla istifade edebileceği bir şekilde sunulmuştur. Öğrencilerin kompozisyondaki farklı kelime sayıları güvenirliğine bakmak amacıyla yapılan Cronbach Alfa katsayısı α=0,531 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2014) “psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olmasının güvenilir bir test olduğunu” belirtmektedir. Bu durumda güvenirliğin orta seviyede olduğunu söylemek mümkündür.

4. BULGULAR

Bulgular bölümünde, yapılan analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar açıklanmaktadır. Veri analizinde, ikili karşılaştırma testlerinin çokça yapılması hata payının artmasına yol açmaktadır. Bu nedenle Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi "anlamlılık düzeyi/grup sayısı" formülü ile belirlenmektedir (Vialatte & Cichocki, 2008). Bu araştırmada anlamlılık düzeyi, Bonferroni düzeltmesi ile grup sayısı 2 olduğu için 0,05/2=0,025 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla grup puanları arasındaki farkın test edilmesi için kullanılan t testlerinde anlamlılık düzeyi p=0,025 olarak alınmıştır. Ulaşılan bulgular, araştırma alt problemleri başlıkları halinde sunulmaktadır.

4.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan "Deney ve kontrol grubunun ön testte aile konulu kompozisyon oluştururken kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? " sorusuna ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol grupları ön test ortalama puanları t-testi sonuçları

Ölçüm Adı	Alt Grup	N	$\overline{x}$	S	sd	t	p
Ön testteki farklı kelime sayısı	Deney	30	61,00	17,18	58	2,01	0,048
	Kontrol	30	52,66	14,71			

Tablo 4.1'de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre deney grubu ön test farklı kelime sayısı ile kontrol grubu ön test farklı kelime sayısı arasında anlamlı farklılık yoktur, t(58)=2,01, p>0,025. Deney grubunun, ön testte kullandığı farklı kelime sayısı ortalaması $\overline{x}$=61,00 iken, kontrol grubu $\overline{x}$=52,66'dır. Bu sonuca göre, ön test sonuçları bakımından deney ve kontrol grupları birbirine denktir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Kontrol grubu ön test ve son testte aile konulu kompozisyon oluştururken kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Kontrol grubu ön test ve son test ortalama puanları t-testi sonuçları

Ölçüm Adı	Ölçüm	N	$\overline{x}$	S	sd	t	p
Kontrol grubu farklı kelime sayısı	Ön test	30	52,66	14,71	29	0,70	0,484
	Son test	30	54,73	11,89			

Tablo 4.2'de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test ile son testte kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık yoktur, t(58)=0,70, p>0,025. Kontrol grubu ön testte kullandıkları farklı kelime sayısı ortalaması $\overline{x}$=52,66 iken, son testte kullandıkları farklı kelime sayısı ortalaması $\overline{x}$=54,73'tür. Bu durumda kontrol grubundaki öğrencilerin üç aylık süreçte kelime hazinelerinde 2,07 kelime artış olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi üç aylık normal eğitim-öğretim sürecinde %4 artış göstermiştir. Ancak bu artış anlamlı bir artış değildir. Çalışmanın deneysel bölümünde, her gün düzenli ve kontrollü olarak üç ay boyunca kitap okuma etkinliği uygulanmış, kontrol grubuna ise uygulanmamıştır. Dolayısıyla kontrol grubunun ön test ile son test arasında geçen üç aylık süreçte, kelime hazinelerinin anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde gelişme gösteremediği düşünülmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Deney grubu ön test ve son testte aile konulu kompozisyon oluştururken kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney grubu ön test ve son test ortalama puanları t-testi sonuçları

Ölçüm Adı	Ölçüm	N	$\overline{x}$	S	sd	t	p
Deney grubu farklı kelime sayısı	Ön test	30	61,00	17,18	29	9,86	0,001
	Son test	30	97,20	18,79			

Tablo 4.3'te yer alan sonuçlara göre, deney grubunun kitap okuma uygulaması sonrasında kelime hazinelerinde anlamlı bir artma olduğu bulunmuştur, t(29)=9,86, p<0,025. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi kelime hazineleri ortalaması $\overline{x}$=61,00 iken, kitap okuma uygulaması sonrasında $\overline{x}$=97,20'ye yükselmiştir. Bu durumda deney grubundaki öğrencilerin üç aylık süreçte kelime hazinelerinde 36,20 kelime artış olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, her gün 30 dakika düzenli ve kontrollü kitap okuma etkinliği yapan

ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi, üç aylık eğitim-öğretim sürecinde %59 artış göstermiştir. Bu artış anlamlı bir artıştır. Bu bulgu, çalışmanın deneysel bölümünde uygulanan üç ay boyunca her gün düzenli ve kontrollü olarak kitap okuma etkinliğinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Örneğimiz için hesaplanan etki büyüklüğü değeri, eta kare değeri, η^2=0,77'dir. Bu geniş bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir, η^2>0,14. Buna göre kullanılan farklı kelime sayısındaki varyansın yaklaşık %77'sinin kitap okumaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri, d=1,8'dir. Bu sonuç deney grubu ön test ve son test kelime hazinesi arasındaki farkın 1,8 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Deney ve kontrol grubu son testte aile konulu kompozisyon oluştururken kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve kontrol grupları son test ortalama puanları t-testi sonuçları

Ölçüm Adı	**Alt Grup**	**N**	$\overline{x}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Son test farklı kelime sayıları	Deney	30	97,20	18,79	49,00	10,45	0,001
	Kontrol	30	54,73	11,89			

Tablo 4.4'te yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun son testlerinde kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık vardır, t(58)=10,45, p<,01. Deney grubunun son testte kullandıkları farklı kelime sayıları $\overline{x}$=97,20 iken, kontrol grubuna $\overline{x}$=54,73 göre daha olumludur. Bu bulgu, kitap okuma ile kelime hazinesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Örneğimiz için hesaplanan etki büyüklüğü değeri, eta kare değeri, η^2=0,65'tir. Bu geniş bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir, η^2>0,14. Buna göre kullanılan farklı kelime sayısındaki varyansın yaklaşık %65'inin kitap okumaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri, d=2,69'dur. Bu sonuç, deney ve kontrol grubu kelime hazineleri arasındaki farkın 2,69 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, kitap okumanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi gelişimine etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu üç ay süresince düzenli kitap okuma çalışması yapmıştır. Kontrol grubu bu süre içinde düzenli kitap okuma çalışması yapmamıştır. Araştırmanın örneklemini, deney grubu 30 öğrenci, kontrol grubu 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler araştırma öncesinde ve sonrasında aile konulu kompozisyon oluşturmuşlardır. Kompozisyonlarda yer alan farklı kelime sayıları t-testi ile karşılaştırılmış ve düzenli kitap okumanın kelime hazinesi gelişimine etkisi incelenmiştir.

Kontrol grubunun ön test ile son testte kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık yoktur, $t(58)=0,70$, $p>0,025$. Kontrol grubu ön testte kullandıkları farklı kelime sayısı ortalaması $\overline{x}=52,66$ iken, son testte kullandıkları farklı kelime sayısı ortalaması $\overline{x}=54,73$'tür. Bu durumda kontrol grubundaki öğrencilerin üç aylık süreçte kelime hazinelerinde 2,07 kelime artış olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi üç aylık normal eğitim-öğretim sürecinde %4 artış göstermiştir. Ancak bu artış anlamlı bir artış değildir. Çalışmada deney grubuna, her gün düzenli ve kontrollü olarak üç ay boyunca kitap okuma etkinliği uygulanmış, kontrol grubuna ise uygulanmamıştır. Dolayısıyla kontrol grubunun ön test ile son test arasında geçen üç aylık süreçte, kelime hazinelerinin anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde gelişme gösteremediği düşünülmektedir. Oysaki Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2019, s. 8) kelime hazinesi ile ilgili şu ifade yer almaktadır: "Türkçe dersi öğretim programı ile öğrencilerin; okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının sağlanması amaçlanmaktadır." Bunun yanı sıra ilkokul Türkçe ders programında şu madde yer almaktadır (MEB, 2024, s. 4): "öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmeleri amaçlanmaktadır."

Deney grubunun kitap okuma uygulaması sonrasında kelime hazinelerinde anlamlı bir artma olduğu bulunmuştur, $t(29)=9,86$, $p<0,025$. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi kelime hazineleri ortalaması $\overline{x}=61,00$ iken, kitap okuma uygulaması sonrasında $\overline{x}=97,20$'ye yükselmiştir. Bu durumda deney grubundaki öğrencilerin üç aylık süreçte kelime hazinelerinde 36,20 kelime artış olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, her gün

30 dakika düzenli ve kontrollü kitap okuma etkinliği yapan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi, üç aylık eğitim-öğretim sürecinde %59 artış göstermiştir. Bu artış anlamlı bir artıştır. Bu bulgu, çalışmanın deneysel bölümünde uygulanan üç ay boyunca her gün düzenli ve kontrollü olarak kitap okuma etkinliğinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinelerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Örneğimiz için hesaplanan etki büyüklüğü değeri, eta kare değeri, η^2=0,77'dir. Bu geniş bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir, η^2>0,14. Buna göre kullanılan farklı kelime sayısındaki varyansın yaklaşık %77'sinin kitap okumaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri, d=1,8'dir. Bu sonuç deney grubu ön test ve son test kelime hazinesi arasındaki farkın 1,8 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir.

Deney grubu ile kontrol grubunun son testlerinde kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık vardır, t(58)=10,45, p<0,01. Deney grubunun son testte kullandıkları farklı kelime sayıları $\overline{x}$=97,20 iken, kontrol grubuna $\overline{x}$=54,73 göre daha olumludur. Bu bulgu, kitap okuma ile kelime hazinesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Örneğimiz için hesaplanan etki büyüklüğü değeri, eta kare, η^2=0,65'tir. Bu geniş bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir, η^2>0,14. Buna göre kullanılan farklı kelime sayısındaki varyansın yaklaşık %65'inin kitap okumaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri, d=2,69'dur. Bu sonuç deney ve kontrol grubu kelime hazineleri arasındaki farkın 2,69 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırma sonucuyla benzer şekilde, Erkuş ve Babayiğit (2023) tarafından yapılan araştırmada, kitap okuma alışkanlığı olan ortaokul öğrencilerinin kompozisyonlarında farklı ortalama 108,59 kelime kullandıkları tespit edilmiştir. Kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin farklı ortalama 98,01 kelime kullandıkları görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinden kitap okuma alışkanlığı olanların kullandığı farklı kelime sayısının, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin farklı kelime sayısından fazla olduğu tespit edilmiştir. Ancak kitap okuma alışkanlığı ile öğrencilerin kompozisyonlarda kullandıkları farklı kelime sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sayısı ile kelime hazinesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ortaokul öğrencileri için ulaşılan sonuç, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmayla, kelime hazinesinin artması bakımından

örtüşmektedir. Öyleyse düzenli kitap okuma çalışmaları yaş grupları fark etmeksizin kelime hazinesi gelişimine olumlu yönde etki etmektedir. Bunun yanı sıra Erkuş ve Babayiğit (2023) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin kompozisyonda farklı olarak ortalama 103,30 kelime kullandıkları tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmada, öykü okuyan deney grubundaki öğrencilerin kelime hazinesi 98,01 kelimeye ulaşmıştır. Düzenli okuma yapan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin, ortaokul öğrencilerinin seviyesine ulaştığını söylemek mümkündür.

Bu araştırmada deney grubu ile yapılan kontrollü ve düzenli kitap okuma çalışmalarının kelime hazinesine çok büyük katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Yine benzer şekilde, Yıldız ve Okur'a (2010) ait çalışmada ilköğretim okullarında yapılan/yaptırılan okuma etkinliklerinde sözcük öğretiminin durumu incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, ilköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinin sadece okuma alışkanlığı kazandırmak için ve bilinçsizce yapıldığı, okuma etkinliğinin en etkili sözcük öğrenme yöntemlerinden biri olmasından yeterince faydalanılmadığı sonucuna varılmıştır. Okuma etkinliklerinin yeni kelimeler öğrenme üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Bu araştırma sonuçlarından olan, kitap okuma çalışmaları kontrollü ve düzenli olmalıdır ifadesi, Yıldız ve Okur'un (2010) çalışma sonucu ile örtüşmektedir.

Bu araştırmada, düzenli kitap okuma gerçekleştiren çocukların, kelime dağarcıklarında gözlemlenen gelişim incelenmiştir. Düzenli kitap okuma davranışı gösteren çocukların kelime dağarcıklarında zenginleşme olduğu görülmüştür. Yıldırım'ın (2020) yaptığı çalışmada, çocukların sahip olduğu kelime dağarcıklarına etki eden bileşenler araştırılmıştır. Kitaplar, bilgisayarlar, televizyonlar ve radyoların çocukların kelime hazinelerinin zenginleşmesine katkısı olduğu araştırma sonuçları arasında yer almıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerini kitap okuma davranışları sonunda kelime hazinelerinde yaşanan etkinin incelendiği bu araştırmada, düzenli kitap okumanın çocukların kelime hazinelerinde oluşturacağı zenginliğin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca alan yazında ilkokul düzeyinde kelime öğretimi ve kelime hazinesi gelişimini destekleyecek yöntemlerle ilgili araştırmaların az olması nedeniyle bu çalışma düzenli kitap okumanın kelime hazinesi gelişimini sağlayan en önemli faktörlerden biri olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu çalışmayı destekleyecek nitelikte, Özbay ve Melanlıoğlu (2008) tarafından yapılan çalışma, ilkokul çağındaki çocukların kelime hazinelerindeki zenginliğin sağlanmasının ne denli önemli olduğunu vurgulamıştır. Özbay

ve Melanlıoğlu'nun (2008) çalışma sonuçlarına göre, okuma öğretimini olumsuz etkileyen unsurlardan biri, kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinin öğretimine ve dolayısıyla kelime dağarcığının geliştirilmesine yönelik yetersiz çalışmaların olmasıdır.

Bu araştırmada, kelime hazinesi gelişimi ile düzenli kitap okuma arasındaki ilişki belirlenmek istenmiştir. Düzenli kitap okuma eylemi, deney grubu tarafından üç ay süresince gerçekleştirilmiştir. Davranışın üç aylık bir süre ile sınırlanması kelime hazinesi gelişimi için bir sınırlılık olduğu düşünülebilir. Ancak Kultaş ve Ulusoy (2022) tarafından yapılan araştırmada, araştırma süresi 8 ders saati olarak belirlenmiştir. Araştırma süresi içinde uygulanan oyun temelli öğretim kapsamındaki kelime oyunları, öğrencilerin kelime bilgilerinin artmasını sağlamıştır. Öğrenciler, oyun içinde tanımadıkları kelimelerin anlamlarını araştırarak, araştırma süresince kelime hazinelerine yeni kelimeler eklemişlerdir. Kultaş ve Ulusoy (2022) tarafından 8 ders saati süresi içinde yapılan çalışma, kelime hazinesi gelişimi için uygulanan etkinlik dikkate alınarak farklı sürelerde gerçekleşebileceğini göstermektedir.

Yapılan bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterecek şekilde Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk (2018) tarafından yapılan araştırmada, etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesini artırmadaki etkisi incelenmiştir. Yapılan ölçümlerde hece, kelime ve cümle puanları arasında deney grubu açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Sonuç olarak, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencelere göre, etkileşimli kitap okuma sayesinde, hikâyelerinde daha farklı kelime ve cümlelere yer verdikleri görülmüştür.

Bu araştırma sonucuyla benzer şekilde, Liu ve Zhang (2018) yaptıkları araştırmada, geniş kapsamlı okumanın İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime hazinelerine etkileri ile geniş kapsamlı okuma etkinliği yöntemi ve süresinin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda geniş kapsamlı okuma yapan öğrencilerin, yapmayan öğrencilere göre kelime öğreniminde daha başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler, geniş kapsamlı okumanın kelime hazinesi gelişimine olumlu etkisi olduğunu doğrulamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, yaş gruplarına bakıldığında yetişkinlikten ilkokul öğrencilerine doğru gidildikçe geniş kapsamlı okumanın genç yaş gruplarında daha etkili olduğu görülmektedir. Araştırma sayısı daha küçük yaş gruplarında yeterli olmasa da, bu etki gözlemlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, geniş kapsamlı okuma öğretimi için en uygun süre bir dönemdir (üç aydan az). Araştırmanın ulaştığı bir başka

sonuç ise okuma materyallerinin kelime öğrenimi üzerindeki etkisini göstermektedir. Öğrenci seviyesine uygun okuma kitapları özellikle yabancı dil öğreniminin gelişiminde çok büyük etki göstermektedir.

Yine benzer olarak, Ma ve Reynolds (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı, farklı amaçlarla yapılan okumaların, okurken tesadüfi kelime öğrenimine etkisinin seviyesini belirlemektir. Öğrenciler ilgi, sınav ve temel amaçlar ile okumaya yönlendirilmiştir. Amaçlara uygun olarak okumalar tamamlandıktan sonra önce anlama formu ve üretken anlam testi uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, ilgisine uygun okuma yapan öğrencilerin kelime öğrenme seviyesinin sınav amacıyla okuma yapan öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Sınav amacıyla okuma yapan öğrencilerin kelime öğrenme seviyesinin temel düzeyde okuma yapan öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. İki hafta sonra yapılan değerlendirmeler sonucunda, ilgisine göre okuma yapan öğrenciler ile sınav amacıyla okuma yapan öğrencilerin kelime öğrenme başarılarının benzer olduğu daha net bir şekilde ortaya çıkmıştır. Temel düzeyde okuma yapan grup, diğer gruplara göre kelime öğrenme başarısı olarak geride kalmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrencileri, kelime öğrenme çalışmalarında belirli bir amaç doğrultusunda okuma yapmaya yönlendirmelerinin faydalı olacağını göstermiştir. Palti ve Lumapenet (2023) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğretim sürecinde uyguladıkları kelime hazinesi oluşturma ve okuma müdahale çalışmalarının öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma Filipinler'de bulunan ilkokul 3. sınıf öğretmenleri ve 3. sınıf öğrencileri ile uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kelime hazinesi oluşturma çalışmaları ve okuma müdahale stratejileri ile okuma becerisi arasında orta düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Kelime hazinesi oluşturma çalışmalarının okuma stratejilerinin yanı sıra okuma becerilerini de olumlu etkilediği belirlenmiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu başlıkta, araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar yer almaktadır.

1. Deney grubu ön test farklı kelime sayısı ile kontrol grubu ön test farklı kelime sayısı arasında anlamlı farklılık yoktur, t(58)=2,01, p>0,025. Deney grubunun, ön testte kullandığı farklı kelime sayısı ortalaması $\overline{x}$=61,00 iken, kontrol grubu $\overline{x}$=52,66'dır. Bu sonuca göre, ön test sonuçları bakımından deney ve kontrol grupları birbirine denktir.
2. Kontrol grubunun ön test ile son testte kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık yoktur, t(58)=0,70, p>0,025. Kontrol grubu ön testte kullandıkları farklı kelime sayısı ortalaması $\overline{x}$=52,66 iken, son testte kullandıkları farklı kelime sayısı ortalaması $\overline{x}$=54,73'tür. Bu durumda kontrol grubundaki öğrencilerin üç aylık süreçte kelime hazinelerinde 2,07 kelime artış olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi üç aylık normal eğitim-öğretim sürecinde %4 artış göstermiştir. Ancak bu artış anlamlı bir artış değildir. Çalışmanın deneysel bölümünde, her gün düzenli ve kontrollü olarak üç ay boyunca kitap okuma etkinliği uygulanmış, kontrol grubuna ise uygulanmamıştır. Dolayısıyla kontrol grubunun ön test ile son test arasında geçen üç aylık süreçte, kelime hazinelerinin anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde gelişme gösteremediği tespit edilmiştir.
3. Deney grubunun kitap okuma uygulaması sonrasında kelime hazinelerinde anlamlı bir artma olduğu bulunmuştur, t(29)=9,86, p<0,025. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi kelime hazineleri ortalaması $\overline{x}$=61,00 iken, kitap okuma uygulaması sonrasında $\overline{x}$=97,20'ye yükselmiştir. Bu durumda deney grubundaki öğrencilerin üç aylık süreçte kelime hazinelerinde 36,20 kelime artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, her gün 30 dakika düzenli ve kontrollü kitap okuma etkinliği yapan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kelime hazinesi, üç aylık eğitim-öğretim sürecinde %59 artış göstermiştir. Bu artış anlamlı bir artıştır. Bu sonuç, çalışmanın deneysel bölümünde uygulanan üç ay boyunca her gün düzenli ve kontrollü olarak kitap okuma etkinliğinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Örneğimiz için hesaplanan etki büyüklüğü değeri, eta kare değeri, η^2=0,77'dir. Bu geniş bir etki büyüklüğü olduğunu

göstermektedir, η^2>0,14. Buna göre kullanılan farklı kelime sayısındaki varyansın yaklaşık %77'sinin kitap okumaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri, d=1,8'dir. Bu sonuç deney grubu ön test ve son test kelime hazinesi arasındaki farkın 1,8 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir.

4. Deney grubu ile kontrol grubunun son testlerinde kullandıkları farklı kelime puanları arasında anlamlı farklılık vardır, t(58)=10,45, p<0,01. Deney grubunun son testte kullandıkları farklı kelime sayıları $\overline{x}$=97,20 iken, kontrol grubuna $\overline{x}$=54,73 göre daha olumludur. Bu sonuç, kitap okuma ile kelime hazinesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Örneğimiz için hesaplanan etki büyüklüğü değeri, eta kare, η^2=0,65'tir. Bu geniş bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir, η^2>0,14. Buna göre kullanılan farklı kelime sayısındaki varyansın yaklaşık %65'inin kitap okumaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri, d=2,69'dur. Bu sonuç deney ve kontrol grubu kelime hazineleri arasındaki farkın 2,69 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir.

6.2. Öneriler

Öneriler başlığında, araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında oluşturulan öneriler yer almaktadır.

1. Öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimi için düzenli ve sürekli olarak okuma yapması önerilmektedir.
2. Aileler kitap okuma çalışmalarıyla ilgili bilgilendirilebilir.
3. Bu araştırma yazma kelime hazinesi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalar ile kitap okumanın konuşma kelime hazinesi üzerindeki etkisi incelenebilir.
4. Okunan her kitap için kelime çalışmaları yapılabilir.
5. Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalar ile diğer öğrenim seviyelerindeki öğrencilerle çalışılabilir.
6. Bu araştırmada öğrencilere öykü kitabı okutulmuştur. Yapılacak araştırmalarda farklı metin türleri olan şiir, deneme, roman, günlük gibi eserlerle çalışılabilir.
7. Bu araştırmada öğrencilere üç ay boyunca öykü kitabı okutulmuştur. Yapılacak araştırmalarda, farklı sürelerdeki kitap okumanın kelime hazinesine etkisi çalışılabilir.

6. KAYNAKLAR

Aksan, D. (2010). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını* (6. baskı). Bilgi Yayınevi.

Akyol, H. & Temur, T. (2014). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 79-95.

Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (8. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2014). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. H. Akyol & A. Kırkkılıç (Edl.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (4. baskı). (ss. 193-229). Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2014). Okuma. H. Akyol & A. Kırkkılıç (Edl.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (4. baskı). (ss. 15- 48). Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyüz Aru, S. (2013). *İlköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi,* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Baldan, N. (2009). *Yeni program 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime serveti ve güçlük seviyesi,* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel desenler ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (4. baskı). S. B. Demir (Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma*. [Basılmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çetinkaya, Ç., Öksüz, İ. & Öztürk M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi.

Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(60), 705-715.

Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.

Devrimci, H. (1993). *İlkokul beşinci sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi.* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ergin, M. (1994). *Türk dili*. Bayrak Yayınevi.

Erkuş, E. & Babayiğit, Ö. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile kelime hazineleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, *13*(3), 1786-1798. https://doi.org/10.24315/tred.1250846

Fujii, K. (2023). Kitap ortamı tercihlerinin geniş okumadaki öğrencilerin okuma miktarı, kelime dağarcığı büyüklüğü ve okuma stratejileri üzerindeki etkileri: Hibrit bir sınıftan bir durum çalışması. *The Language Teacher*, *47*(4), 3-10.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.

Gray, W. S. (1964). *Okuma ve yazı öğretimi* (Çev.: N. Yüzbaşıoğulları). Millî Eğitim Basımevi.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

Güney, N. & Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(5), 617-628. https://doi.org/10.16992/ASOS.326

Güzel, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine ortak kelime hazinesi kazandırmanın önemi. C. Yıldız & L. Beyreli (Edl.). *Dilbilim, dil öğretimi ve çeviribilim yazıları*, Cilt I, (ss. 323-331). Pegem A Yayıncılık.

Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. (9th ed.). Longman.

İpek, N. & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, *6*(3), 334-365.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *27*(1), 141-153.

Korkmaz, Z. (1992). *Dil ve anlatım terimleri sözlüğü.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kultaş, E. & Ulusoy, M. (2022). Kelime oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(81), 430-441. https://doi.org/10.17755/esosder.1000691

Lisana, F., Subroto, G. & Nopita, D. (2022). Students' vocabulary mastery and their reading comprehension. *Journal of Language, Literature, and English Teaching (JULIET), 3*(1), 10-16. https://doi.org/10.31629/juliet.v3i1.3699

Liu, J. & Zhang, J. (2018). The effects of extensive reading on English vocabulary learning: a meta-analysis. *English Language Teaching*, *11*(6), 1-15. http://doi.org/10.5539/elt.v11n6p1

Ma, X. & Reynolds, B. L. (2023). The effect of reading purpose on incidental acquisition and retention of vocabulary from reading. *Asian Journal of English Language Teaching, 32*(1), 63–104.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar).* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).*

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar).*

Nagy, W. E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. In H. E. Heibert & L. M. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 27-44). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 30-45.

Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri: I-Okuma eğitimi* (2. baskı). Öncü Basımevi.

Öztürk, E. & Tanrıverdi, T. (2019). Öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin yeri. *Journal of Social Sciences And Education*, *2*(1),

93-120.

Palti, P. O. & Lumapenet, H. T. (2023). Vocabulary-building and reading intervention practices of teachers for learners' reading proficiency. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education, 9*(3), 3757-3763.

Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma).* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Anı Yayıncılık.

Tan, N. (2000). *Çözümleme metoduyla cümle öğretimi*. Millî Eğitim Basımevi.

Tanrıdağ, O. (1993). *Afazi*. GATA Basımevi.

Türk Dil Kurumu (TDK) (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vialatte, F. B. & Cichocki, A. (2008). Split-test Bonferroni correction for QEEG statistical maps. *Biological Cybernetics,* (98), 295-303. https://doi.org/10.1007/s00422-008-0210-8

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (S. Koray, Çev.). Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Weaver, G. (1988). Reading proofs with understanding. *Theoria, 54*(1), 31-47.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar* (2. baskı). Akçağ Yayınları.

Yıldırım, G. (2020). Kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS), 2*(1), 215-231.

Yıldız, C. & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 753-773.

EKLER

Ek-1 Deney grubu kitap okuma süreci

Ek-2 Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu izni

Ek-3 Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü izni

Ek-4 Veri toplama aracı

Ek-5 Deney grubu kitap okuma listesi

Ek-6 Veli onam formu

Ek-1 Deney grubu kitap okuma süreci



Resim Ek-1.1. Deney grubu kitap okuma süreci



Resim Ek-1.2. Deney grubu kitap okuma süreci

Ek-2 Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu izni

Ek-3 Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü izni

Ek-4 Veri toplama aracı

VERİ TOPLAMA ARACI

Öğrenci Adı Soyadı :..... Tarih: ...../..../2023
Öğrenci numarası :.....
Öğrenci Okul adı : ……..

“AİLE” KONULU BİR KOMPOZİSYON YAZILACAKTIR.

Ek-5 Deney grubu kitap okuma listesi

DENEY GRUBU KİTAP OKUMA LİSTESİ

1. Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk-Sessiz Bekçiler
2. Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk-Kız Kalesindeki Kaykaycı
3. Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk-Ihlara Vadisi
4. Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk-Yer Altı Şehirleri
5. Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk-Hayat Ağacı
6. Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk-İlkler İmparatorluğu
7. Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk-Göbeklitepe
8. Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk-Sümela Manastırı
9. Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk-Efes Antik Kenti
10. Harikalar Sınıfı Tarihte Yolculuk-Arz Odası
11. Fen Köyü-Kumsaldaki Adam
12. Fen Köyü-Dönen Küreler
13. Fen Köyü-Besin Tanıma Robotu
14. Fen Köyü-Beş Duyu
15. Fen Köyü-Kuvvetli Gemi
16. Fen Köyü-Maddenin Hâlleri
17. Fen Köyü-Gece Aydın
18. Fen Köyü-Ses ve Ötesi
19. Fen Köyü-Çevre Temizliği
20. Fen Köyü-Her Yerde Elektrik
21. Fen Köyü Büyüyor-Yeni Laboratuar
22. Fen Köyü Büyüyor-Dünyadan Güneş'e
23. Fen Köyü Büyüyor-Canlıların Dünyası
24. Fen Köyü Büyüyor-Görevimiz Kuvvet

Ek-6 Veli onam formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Kitap Okumanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Kelime Hazinesi Gelişimine Etkisi" adıyla, 01.03.2023 – 05.06.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Yapılacak bu araştırmanın amacı kitap okumanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi gelişimine etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Merve GÜR

İletişim bilgileri: Adres…….-

Telefon:(….) ……, Eposta:……

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ..... ……'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ