

Types of Context Used For Unknown Words in Secondary School Turkish Coursebooks

Havva Yaman¹ and Derya Akkaya²

ABSTRACT: In this research, we studied the types of context used for word/word groups that are used for vocabulary teaching activities based on context in the Turkish coursebooks for secondary schools. A quantitative research technique has been adopted in the study, also the method of document analysis and scanning technique have been used. *Vocabulary Analysis Form* was prepared for examining the word/word groups. The data gained from the vocabulary analysis have been analyzed with SPSS 13.0 statistic programme. Finally, word/word groups must designed with compact context clues. If context clues are not working well, vocabulary teaching activities based on context can't achieve purposes about vocabulary teaching.

Key Words: Secondary school, Turkish course books, vocabulary teaching, types of context.

SUMMARY

Purpose: The purpose of this research is to determine the types of context used for vocabulary/vocabulary groups that are used for vocabulary teaching activities based on context in the Turkish coursebooks of secondary schools.

Methods: A quantitative research technique has been used in the research, and according to this idea the method of document analysis and scanning technique has been used. The documents of the research have been composed by the context based activities which take place in the secondary school Turkish student workbooks. With *Vocabulary Analysis Form* prepared for examining the vocabulary groups taking place in these activities, quantitative data have been gained. The data gained from the vocabulary analysis have been analyzed with SPSS 13.0 statistic programme. As a result of the Shapiro Wilk Test which has been done to decide whether the data are normal variances or not, it has been seen that datas ($p < .01$) have abnormal variances and so nonparametric tests are used in the research. Also the scanning technique has been used for the books within the content of research in order to classify all the activities about the vocabulary technique and in order to determine the context based activities in this classification. The universe of the research is composed of all the Turkish coursebooks and workbooks that take place in *the list of lesson book depending on free distribution in 2011-2012 academic year* that the Ministry of Education, Office of Publication has informed. It was aimed to examine all context based activities in Turkish coursebooks and workbooks, so there was no need to sample any method. In the content of research, 299 vocabulary groups have been examined and interpreted.

Results: The findings of the research reveal that natural contexts have been favored over pedagogical contexts that are largely considered more efficient in the field of vocabulary teaching. Also among natural contexts, it is determined that *directive context* is mostly used and *nondirective context, general context and misdirective context* follow it in sequence.

Conclusion: In Turkish language coursebooks, carefully and purposefully selected sentences in pedagogical contexts are to be utilized for the purposes of vocabulary teaching.

¹ Assoc. Prof. Dr. Sakarya University. E-mail: hyaman@sakarya.edu.tr

² Teacher, MEB

İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Anlamı Bilinmeyen Kelimeler İçin Kullanılan Bağlam Türleri

Havva Yaman³ and Derya Akkaya⁴

ÖZ: Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki bağlam temelli etkinliklerde bulunan kelime/kelime gruplarının hangi bağlam türlerine girdiği incelenmiştir. Nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman inceleme yönteminin ve tarama tekniğinin kullanıldığı bu araştırma için, her bir kelime/kelime grubunu çeşitli değişkenler açısından incelemeye fırsat veren ve kelime/kelime grubunun hangi bağlam türüne girdiğini gösteren *Kelime Değerlendirme Formu* oluşturulmuştur. Formlardan elde edilen veriler, SPSS 13.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi için, kelime/kelime gruplarının bağlam ipuçları bakımından zengin cümlelerle/paragraflarla tasarlanması gerektiği, nitekim bağlam ipuçlarından yoksun bir kelime/kelime grubunun bağlamdan hareketle anlamlandırılmaya çalışılmasının söz varlığı gelişimi programında aksamalara yol açacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim ikinci kademe, Türkçe ders kitapları, kelime öğretimi, bağlam türleri.

GİRİŞ

Çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ilerlemesi ve yine ilerleyecek olduğunun bilinci, internet kullanımının artması ve medya okuryazarlığının gündeme gelmesi, insanların daha fazla uyarıcıya maruz kalması ve bu uyarıcıları anlamlandırma çabası, dilin iletişim anlamındaki işlevini daha da önemli duruma getirmiştir. Bu sebeple dil bilimi, dil bilgisi, dil öğretimi, dil bilincinin kazandırılması gibi konu alanları, üzerinde daha fazla araştırma yapılmasını ve bu konularda ortaya çıkan/çıkabilecek sorunları gidermeyi gerekli kılmıştır. Dil öğretimine yönelik araştırmalarının yoğunlaştığı alanlardan biri de, söz varlığını zenginleştirme çalışmalarıdır.

“Bireyler sahip oldukları kelime hazinesi kadar geniş düşünebilir ve yine sahip oldukları kelime hazinesi kadar kendilerini doğru ve güzel ifade edebilirler” (Özbay, 2009: 179). “Bireyin kelime çerçevesi, olay ve olguları yorumlama biçimini etkileyebilmektedir” (Güleryüz, 2006: 12). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda belirtilen genel amaçlardan biri “öğrencilerin okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını geliştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını sağlamaktır” (MEB, 2006: 4). Bu ifadede yer alan *söz varlığını geliştirme* amacına dayalı olarak, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin, metnin yüzde beşini geçmemek şartıyla anlamı bilinmeyen kelime barındırması gerekli görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde kullanılan öğrenci çalışma kitaplarında, öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla, bilinmeyen kelime ve kelime gruplarına yönelik çeşitli etkinliklere yer verilmektedir. Bu etkinliklerin büyük bir çoğunluğu, kelimenin tahmin edilen anlamı ile sözlük anlamını karşılaştırmak şeklindedir. Bu etkinliklerde öğrencilerin yapması gereken, kelime veya kelime grubunun anlamını içinde bulunduğu cümle, paragraf veya metinden hareketle tahmin etmektir. “Dille iletilen mesajların algılanması, o mesajın yer aldığı bağlam içinde anlam kazanır” (Cüceloğlu, 1997: 207). “Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramalarıdır” (MEB, 2006: 2). Bağlama dayalı kelime öğretimi, bir kelimenin/kelime grubunun anlamının, içinde bulunduğu bütüne göre tahmin edilmesini öngören bir kelime öğretimi yöntemidir.

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda bağlam temelli etkinliklere yönelik olarak şu kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2006: 13-50): *Metnin bağlamından hareketle, kelime/kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. / Dinlenenin izlenenin bağlamından hareketle kelime/kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.*

³ Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Elmek: hyaman@sakarya.edu.tr

⁴ Öğretmen, MEB.

Bağlam

Bağlam, dilsel bir ögenin -ki bu öge, kelime/kelime grubu, cümle, paragraf, hatta metin olabilir-kendisinden daha büyük bir anlam bütünlüğü içerisinde değerlendirilmesini sağlayan ve parça-bütün ilişkisi üzerine kurulan dilbilimsel veridir.

“Dille iletilen mesajların algılanması, o mesajın yer aldığı bağlam içinde anlam kazanır” (Cüceloğlu, 1997: 207). “Kelimeler değişik ve çeşitli anlamlar taşımaktadırlar. Bir kelimenin hangi anlamda kullanıldığı ancak geçtiği metin ve cümleden anlaşılabilir. Kelime çalışması esnasında metin-cümle-kelime üçgeni göz önünde tutulmalı, buna göre alıştırmaya yapılmalıdır” (Aygün, 1999). Kelimeden/cümleden/metinden hareketle kelimenin anlam değerine ulaşmak, *bağlama dayalı çıkarım* olarak adlandırılmaktadır. Günay (2007: 479), bağlama dayalı çıkarımı, “bir bütüncü içinde farklı yerlere yerleştirilmiş bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi sonucu yapılan çıkarımlar” olarak tanımlamıştır.

Bir kelimenin bağlamı söz konusu olabileceği gibi, bir metnin bağlamından da söz edilebilir. “Cümleleri anlam bağı kurdukları -adı ne olursa- bütünler içinde değerlendirmek şarttır” (Üstünova, 2002: 140). “Çünkü cümleyi ele alırken başındaki ve devamındaki cümlelerin etkisini düşünmek gerekir” (Yaman, 1999: 136).

Okunan veya dinlenen/izlenen bir metin içerisinde, bireylerin anlamını bilmediği kelimeler olabilir. “Başlangıç aşamasında, öğrencilerin her bir kelimenin anlamını derinlemesine bilmeleri gerekmemektedir. Bağlantılarını kurabilecek birkaç temel kelimenin anlamının bilinmesi, metnin devamı boyunca diğer kelimelerin öğrenilmesi için öğrencilere yardımcı olabilir” (Greenwood ve Flanigan, 2007: 250). Bu açıklamada *bağlantıları kurabilecek birkaç temel kelime* kavramıyla kastedilen, bağlam ipuçlarıdır.

Yapılan araştırmalar, bağlam ipuçlarının anlama üzerinde ne derece güçlü olabildiği konusunda farklı yönde düşüncelerin olduğunu göstermektedir. Bu düşüncelerin bir bölümü, bağlam ipuçlarının anlama üzerinde güçlü etkileri olduğunu savunurken, diğer bölümü de konuya daha temkinli yaklaşmakta ve bağlam ipuçlarının her zaman etkin çalışmadığını dile getirmektedir.

“Bağlam, profesyonelce okumalar için çok önemlidir. Bağlam ipuçları, yeni kelimeleri öğrenmenin yanında özellikle metni bütünlemesine anlamak için çok gereklidir. (Greenwood ve Flanigan, 2007: 253). “Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlaşılması için öğrenciye yeterli ipucu sunan bağlamın gücüne çok önem verilir” (Gardner, 2007: 349).

Diğer yandan Schatz ve Baldwin (1986: 451), bağlam ipuçlarının her zaman iyi çalışmadığını dile getirmiştir: “Bağlam ipuçları, kelime anlamlarının güvenilir yordayıcılarıdır. Genel olarak, bağlam ipuçları, metnin doğal yapısında bulunan düşük frekanslı kelimelerin anlamını ortaya koymamaktadır. Bağlam ipuçları büyük olasılıkla, eğitimcilerin inandığı kadar sıkı çalışmaz. Bağlam ipuçları üzerinde güven vurgulayan bir strateji, gerçekte, öğrencilere bilinmeyen kelimelerin üzerinden atlayıp geçmeyi öğretebilir ya da yanlış anlamalarla sonuçlanabilir. Bağlam ipuçları, hedef kelime gereksiz kısımlardan arındırıldığı zaman ve anlam bütünlüğünü sağlayacak küçük yeni bilgilerin katkılarıyla daha iyi çalışır. Ya da, başka bir deyişle, anlama katkı sağlıyor gibi görünen daha fazla (ve gereksiz) bilgi, bağlam ipuçlarının daha az çalışacağı anlamına gelir. Bağlam ipuçlarının öğretimi hakkında bazı geleneksel varsayımlar titizlikle yeniden incelenmelidir. Bağlam ipuçlarının yeniden iyileştirildiği öğretim stratejileri tasarlanmalıdır”.

Güneş (2007: 209), kelimenin anlamını metinden bulma etkinlikleri sırasında, yeni kelimenin cümle içine yerleştiği konumun ve varsa aldığı eklerin de incelenmesi gerektiğini dile getirmektedir. Gerçekten de kelimenin cümle içindeki konumu, biçimsel yapısı, onun anlamıyla ilgili (özellikle kavram alanıyla ilgili) öğrenciye pek çok ipucu sunabilir. Bu durumda denilebilir ki bağlam, dil bilimiyle iç içe olduğu kadar dil bilgisiyle de iç içedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine yapılan bir araştırmanın (Yaman, 2010: 747-748) bulguları, *bağlam temelli kelime öğretimi* ile ilgili sonuçlar içermektedir: “Araştırma bulgularına göre öğrencilerin % 72’si, okuduğu metindeki bilmediği kelimelerin anlamını öğrenmek için hemen sözlüğe bakmayı tercih etmektedir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğrencilerin sadece % 16’sı bilinmeyen kelimelerin anlamını metnin bağlamından tahmin etmeye çalışmakta, bulamazsa sözlüğe bakmaktadır. Yine öğrencilerin % 83’ü, yeni karşılaştığı kelimelerin anlamını metin içi bağlama bakarak tahmin edemediğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin geçmişte oluşturdukları yaşam deneyimlerine dayalı olarak anlam oluşturma esasına dayalı *bağlam temelli kelime öğretiminin* hedeflerine yeterince ulaşmadığını göstermektedir.”

İşitsel hafızada bağlam etkilerini sorgulayan bir araştırmaya göre (Besken ve Mulligan, 2010: 2012), anlamlı parçada duyulan kelimeler için çok az çaba harcanırken, tek başına duyulan kelimeler için daha fazla çaba harcandığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, kelime öğretiminde bağlam stratejisinin sadece okuma metinlerinde değil, dinleme/izleme metinlerinde de etkin olduğunu ve bir kelimenin anlamlı bir bütün -yani bağlam- içerisinde sunulmasının gerekliliğini göstermektedir.

Bağlam üzerine yapılan bir başka araştırmada (Skinner ve Fernandes, 2010: 1332), bağlamın işe koşulduğu anlama stratejilerinin hafıza performansını olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. “Parçaları bütüne entegre etmek için karmaşık süreçler kullanılmıştır ve bu süreçlerin de bütünün hatırlanmasını geliştirdiği görülmüştür. Sonuçlar, hafıza performansında bağlamsal bilginin etkilerinin hem verilen açıklamaya hem de verilen uyarıcıdaki anlamsal yoğunluk seviyesine bağlı olduğunu göstermektedir”. Bağlam temelli kelime öğretiminin tam manasıyla amacına ulaşabilmesi için yeterli *bağlamsal karşılaşmanın* yapılmış olması gerekir. “Yeni bir kelimeyi öğrenme sürecinde, bu kelimeyi metnin içinde bulma ve onu anlamlandırma daha da uzun sürecek bir sürecin ilk adımıdır. Kelimeyle ilk karşılaşma, daha sonraki durumlarda bu kelimenin hatırlanacağı anlamına gelmez. Daha sonra kelimeyi hatırladığınız durumlarda, hafızada bu kelimeyi kullanılır hâle getirmek ve bu kelimenin bütün anlamlarını beyinde oturtmak gereklidir. Sonunda, yeterli bağlamsal karşılaşmadan sonra bir kelime metin içinde ya da tek başına görüldüğü zaman hatırlanacaktır” (Cameron, 2002: 150).

Bağlam ipuçlarının nasıl kullanılacağına dair yapılan bir araştırmada, görsel dikkat üzerinde durulmuştur. “Örtük anlama sahip bilginin fark edilmesi dikkate bağlıdır. Önceden göz ardı edilen içerik, birden dikkat çekici olursa bu hemen performansa dönüşür” (Goujon, Didierjean ve Marmeche, 2009: 50). Bu araştırmanın sonuçları, anlamı bilinmeyen kelime/kelime grubunun öğrenilebilmesi için öncelikle onun anlamıyla ilgili ipucu sunan kelime/kelime gruplarının daha dikkat çekici bir şekilde duyusal alan içine girmesi gerektiğini doğrulamaktadır.

Pichon, Swart, Vorstman ve Bergh’in birlikte yaptığı bir araştırmaya göre (2010: 458), ikinci bir dili öğrenen çocukların tek dil bilen çocuklara oranla bağlam stratejisine daha fazla başvurduğu ortaya çıkmıştır, araştırmanın bulgularında şu ifadeler yer almaktadır: “Çalışma, yabancı dil öğreniminde bağlamın çocukların stratejik yeterliliğini ne kadar etkilediğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Yabancı dil öğrenme tecrübesi olan öğrenciler, tecrübesi olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmel derecede daha fazla strateji kullanmaktadırlar”.

Bağlam ipuçlarını etkin kullanabilmenin yaş faktörüne göre değiştiğini açıklayan araştırmalar da bulunmaktadır. “Genç ve daha az yetenekli okuyucular daha yaşlı ve tecrübeli olanlara göre daha fazla bağlam hassasiyeti gösterirler” (Stanovich, Nathan, West ve Valarossi, 1985: 1426). Ancak bu görüşün karşısında duran bir çalışma da bulunmaktadır. “Olgun okuyucular daha fazla bağlam hassasiyeti gösterirler; çünkü onlar birçok süreci daha iyi bir biçimde gerçekleştirebilecekleri daha fazla işlevsel bellek ve kısıtlama kaynağına sahiptirler” (Khanna ve Boland, 2010: 182).

Bağlam Türleri:

“Tüm bağlamlar eşit oluşturulmamıştır. İki çeşit bağlamı ayırt etmek önemlidir: *Pedagojik bağlamlar* ve *doğal bağlamlar*” (Beck vd., 1983: 178). Beck ve arkadaşları (1983: 178-179), yapmış oldukları bu sınıflandırmada pedagojik ve doğal bağlamları, doğal bağlamın alt türlerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Pedagojik bağlam

Pedagojik bağlamlar, belirli bilinmeyen kelimeleri öğretmek amacıyla özel olarak tasarlanmıştır. Örneğin, hedef kelime *övmek* olsun, devam eden cümleyi inceleyin: *‘Bütün öğrenciler, testlerde çok iyi notlar aldılar; bu sebeple öğretmenleri, çok iyi iş başardıkları için onları övdü.’* Övmek kelimesinin anlamına ulaşabilmek için, bu cümleden oldukça iyi bir fikir elde edilebilir. Bir pedagojik bağlam, kelimelerin anlamlarını göstermek için tasarlanmıştır.

2. Doğal bağlam

İkinci çeşit bağlamlar *doğal bağlamlardır*. Bunlar, yazı alanı içinde bulunan, belirli bilinmeyen kelimeyi çevreleyen basitçe oluşturulmuş çok sayıda bağlamlardır. Doğal bir bağlamın yazarı, bir kelimenin anlamını iletmek niyetinde değildir. Doğal bağlamların bir süreklilik boyunca devam eden 4 çeşit kategorisi bulunmaktadır.

2.1 Yanıltıcı bağlam

Bu sürekliliğin bir ucunda, öğrenciye hedef kelimenin anlamını yanlış gösteren, *yanıltıcı (yanlış yönlendiren) bağlamlar* vardır.

Örnek: *Sandra dans yarışmasını kazanmıştı ve izleyicilerin tezahüratları onu bir kez daha dans etmek için sahneye taşıdı. Ginny, Sandra'yı seyrederken gönülsüzce "Attığı her adım, mükemmel ve zarıftı."* dedi.

Buradaki bağlam büyük olasılıkla, bir okuyucunun **gönülsüzce**'ye pozitif bir çağrışım yüklemesine neden olacaktır. Ginny'nin yorumu, onun Sandra'nın dansından hoşlandığı ve bu dansı takdir ettiği şeklinde bir inanca yol açabilir. Bizim bir an önce vurgulamak istediğimiz şey, bu gibi bağlamların kişinin kendi kendine yaptığı bir yanlış ya da bir dil yanlışlığı olmadığıdır. Düşüncelerin iletiminde kullanılan kelimeler, eğer kişi (bu kelimenin doğru) anlamını biliyorsa bir şeyler ifade eder. Bununla birlikte, gösterdiğimiz durumlar, genç öğrencilerin bu kelimelerle ilk karşılaştıkları anı temsil etmektedir. Bu sebeple, kelime anlamı hakkında yanlış hükümlerin verilmesi muhtemel olmaktadır.

2.2 Yönlendirmeyen bağlam

Bağlamın sürekliliği boyunca tespit edilen bir diğer bağlam, öğrenciye hedef kelimenin anlamına özgü ipucu sunmayan *yönlendirmeyen bağlam*'dir.

Örnek: *Dan, kapının açıldığını duydu ve kimin geldiğini merak etti. Duyduğu seslerden hiçbir anlam çıkaramadı. Sonra merdivenlerdeki hantal adımlarından tanıdı ki; o, Grace teyzeydi.*

Bu örnekte **hantal**, anlaşılmayı sağlayacak hiçbir çağrışıma sahip değildir. Örneğin; *tasasız, eylemli, akraba, ağır* gibi kelimelerin hepsi, bağlama uygun olabilirdi.

2.3 Genel bağlam

Süreklilik boyunca devam eden bir diğer bağlam, öğrenciye hedef kelimenin genel kategorisi hakkında ipucu sunan *genel bağlam*'dir.

Örnek: *Joe ve Stan, saat 7'de partiye geldi. Akşam 9:30 sularında Stan keyif almıyor gibi görünüyordu. Fakat Joe, gerçekten partide çok güzel zaman geçiriyor gibi görünüyordu. Stan "Dilerim, ben de onun gibi sokulgan olabilirim." diye düşündü.*

Bu örnekte, partide eğlenen birisi için kullanılan bir ifade olarak, **sokulgan**'a dair sonuç çıkarmak kolaydır. Kelimenin tanımlanmamış özel karakterine rağmen (özel anlamına rağmen) bağlam ipuçları, kelimenin anlaşılmasını sağlamaktadır.

2.4 Yönlendirici bağlam

Son olarak, öğrenciyi özellikle hedef kelimenin doğru ve özel anlamına yönlendiren *yönlendirici bağlama* ulaşılmıştır.

Örnek: *Kedi köpeğin üzerine atladığında, köpek yerinden sıçradı, havlamaya başladı, kitaplığın bir rafı devrildi. Hayvanlar Wendy'e doğru koştu, koştururken Wendy'nin ayağına takıldılar. Wendy yere düştü ve dışarıda çığlık attı. Gürültüyü duyan anne şaşkınlıkla yukarıdan seslendi, "Bu kargaşa da nedir?"*

Bu örnekte okuyucu, olayın açıklanmasındaki ipuçları yoluyla, *gürültü* ve *şaşıklık* şeklindeki tanımlayıcı ifadeler sayesinde **kargaşa**'nın anlamına ulaşır. Yönlendirici bağlamlar, pedagojik bağlamlara benzerdir, farkı şudur: Bir pedagojik bağlam yazarı, *kasıtlı olarak* özel bir kelimenin anlamını iletmek niyetindedir, oysa yönlendirici bağlamlarda yazarların böyle bir niyeti yoktur.

Beck ve arkadaşlarının yapmış olduğu bu sınıflama, bağlam türlerine yönelik daha ayrıntılı ve sistemli bir açıklamayı içermektedir. Bu sebeple bu çalışmada, Beck ve arkadaşlarının yukarıda değinmiş olduğumuz sınıflamasına göre hareket edilecektir.

Pedagojik bağlam kavramı, ilk defa Beck ve arkadaşlarının yapmış olduğu bu çalışmada dile getirilmiştir. "Birtakım bağlamların kelime anlamına net ipuçları vermek için tasarlanmış olduğu gerçeğini tekrarlamak önemli olacaktır – ki bu da Beck ve diğerlerinin (1983) *pedagojik bağlam* olarak belirttiği şeydir. Pedagojik bağlamlar, ipucu bakımından zengin tanımlardır" (Gardner, 2007: 358-359).

Pedagojik bağlamla tasarlanmış bir cümlede, özenle seçilmiş kelime/kelime grupları mevcuttur, hem öğretilecek kelime/kelime grubu hem de öğretilecek kelime/kelime grubunu çevreleyen diğer kelime/kelime grupları özenle tasarlanmıştır. "Öğrenciler mevcut çeşitli bağlam ipuçlarına duyarlı hâle getirilmelidir ve onların yavaş yavaş yazarların kelimeleri özenle seçtiklerinin farkında olmaları gerekir. Öğrenciler şunun farkında olmalıdır ki; yazarlar, sayfa içinde bilgi sızdıran bu kelime seçimlerini âdeta dikkatle, kasıtlı olarak, idareli bir şekilde ve zekice zamanlarda yaparlar" (Greenwood ve Flanagan, 2007: 249).

Yapılan araştırmalar, pedagojik bağlamların doğal bağlamlardan daha üstün olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gerçekten de pedagojik bağlamlar, taşınabilir olmaları yönüyle kelime öğretiminde daha

kullanışlıdır. “Bağlam ipuçları, taşınabilir oldukları için özenli öğrenmeyi hak eder” (Greenwood ve Flanigan, 2007: 249). Çünkü pedagojik bağlamı bir cümle, yazı alanı içindeki diğer cümlelere ihtiyaç duymaksızın kendi kendine yeterlidir. Yalnızca o cümleden bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etmek mümkündür. Ancak doğal bağlamlar, kendi kendine yeterli değildir, yazı alanı içindeki diğer cümlelere ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple taşınmaları da oldukça zordur. “Pek çok doğal oluşumlu bağlamın tahmin edilemeyen ve güvenilemeyen doğası nedeniyle, araştırmacılar bağlamın beşinci bir çeşidinin kullanımını savunurlar, bu da bilinmeyen kelimenin anlamına *kasıtlı* olarak yönlendirme amacıyla oluşturulmuş *pedagojik bağlam*’dır” (Gardner, 2007: 334).

Anlamı bilinmeyen kelimelerin hangi bağlamda kullanıldığı ve anlam bilimi açısından bakarsak hangi bağlam türüne girdiği ülkemizde Türkçe öğretiminde henüz araştırılmamış bir konudur. Oysa yabancı dil öğretiminde, son yıllarda bağlam temelli kelime öğretiminden yararlanıldığı gösteren araştırmalar (Kurtul, 1999; Söylemez, 2001; Torun, 2008; Utar-Özkan, 2004; Ünal, 2003) bulunmaktadır. Öğrencilerin cümle ve metinden hareketle kelimenin hangi bağlamda kullanıldığını anlamaya çalışması ve bunu yaparken yaşadığı bilişsel bağlam süreçlerinin araştırılması gereklidir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde bulunan kelime/kelime grupları için kullanılan bağlam türlerini tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, doküman inceleme yöntemi ve tarama tekniği birlikte kullanılmıştır. “Nicel araştırmanın temel çalışma prensibi elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir” (Ekiz, 2003: 93). “Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 89). Bu araştırmanın dokümanlarını, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki bağlam temelli etkinlikler oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma kapsamına giren kitaplarda, bağlam temelli etkinliklerin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik tüm etkinlikler içindeki oranını saptayabilmek amacıyla tarama tekniği tercih edilmiştir. “Tarama yöntemi, araştırmaya konu olan olay ve olgulara ilişkin durumun, içinde bulunduğu koşullarda tanımlanmasını amaçlayan yöntemdir” (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 21).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı, Yayınlar Dairesi Başkanlığı’nın bildirmiş olduğu *2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı İçin Ücretsiz Dağıtım Tabii Ders Kitabı Listesi*’nde yer alan tüm Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitapları oluşturmaktadır. Ücretsiz dağıtım tabii tüm Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitapları, içerisindeki tüm bağlam temelli etkinliklerle birlikte incelenmek istenmiş ve kapsamın tümü incelenmek istendiğinden herhangi bir örnekleme yöntemine gidilmemiştir. Araştırma kapsamında incelenen Türkçe ders ve çalışma kitapları; Evren Yayınları 6. sınıf, MEB Yayınları 7. sınıf, Koza Yayınları 7. sınıf, Pasifik Yayınları 7. sınıf, MEB Yayınları 8. sınıf, Tav Yayınları 8. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarından oluşmaktadır. Tav Yayınları’nın 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibarıyla Türkiye’de 8. sınıflarda okutulmakta olan iki tür basımı bulunmaktadır. Bunların ilki 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle kabul edilmiş olup Tav Yayınları I olarak isimlendirilmiş, ikincisi de 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle kabul edilmiş olup Tav Yayınları II olarak isimlendirilmiştir. Sonuçta, bu kitaplarda bulunan bağlam temelli etkinliklerin hepsi incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, bağlam temelli etkinlikleri inceleyebilmek amacıyla hazırlanan *Kelime Değerlendirme Formu* ile elde edilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik hazırlanan Kelime Değerlendirme Formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kelimenin/kelime grubunun içinde yer aldığı bağlam türüyle ilişkisi sorgulanacak olan çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Formun ikinci bölümünde ise, kelimenin/kelime grubunun hangi bağlam türüne girdiğine yönelik bilgiler işlenmiştir. Bağımlı değişkenler olarak tasarlanan bu ikinci bölümde bağlam türlerine ilişkin sonuçları genel ve ayrıntılı yönüyle inceleyebilmek için iki madde açılmıştır. Birinci madde, bağlam türünün genel kategorisini sorgularken, ikinci madde bağlam türünün ayrıntılı kategorisini sorgulamaktadır.

Kelime Değerlendirme Formu hazırlanırken araştırılmak istenen kapsam, kod ve kategorilere dönüştürülmüş; bu süreçte Türkçe Eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinin ve bir araştırmacının görüşleri alınarak veri toplama aracının geçerliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, *Kelime Değerlendirme Formu*'nun bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerindeki toplam 299 kelime/kelime grubuna uygulanmasıyla toplanmıştır. Ayrıca, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin diğer kelime öğretimi etkinlikleri içerisindeki yerini belirlemek amacıyla öğrenci çalışma kitaplarına yönelik doküman taraması yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablolarla yorumlanmıştır.

Aslında bağlam temelli etkinliklerde toplam 303 kelime/kelime grubu tespit edildiği hâlde, bunların 4'ü araştırma kapsamına girmemiştir. Çünkü bu 4 kelime/kelime grubu, metinlerde bulunmamaktadır ve bir bağlam içerisinde bulunmayan kelime/kelime gruplarının anlamının metin bağlamından hareketle tahmin edilmesi mümkün değildir.

Kelime Değerlendirme Formu'nun kullanılabilirliği ve kontrol edilebilirliği açısından, her formun üst bölümüne, hangi kelime/kelime grubunun incelendiği, kelime/kelime grubunun ders kitabı içinde geçtiği sayfa sayısı ve kelime/kelime grubunun içinde bulunduğu bağlam bilgilerine yer verilmiştir. Ayrıca her kelime/kelime grubuna ve dolayısıyla her forma bir numara verilmiştir.

Bağlam temelli etkinliklerinde *kelime* ve *kelime grupları* üzerinde çalışıldığı için, atasözleri ve özdeyişler, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ancak verilerin toplanması sırasında, deyimler, (etkinliklerde en az iki kelime şeklinde karşılaştığı için) kelime grupları kategorisine dâhil edilmiştir. “Deyim, gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan ve çekici bir anlatım özelliğine sahip olan *kelime* veya *kelime grubudur*” (Korkmaz, 2007: 66).

Verilerin toplanması sırasında, araştırma kapsamındaki kelime/kelime gruplarının bağlam türlerini tespit etmek amacıyla, araştırmacı da dâhil olmak üzere dört alan uzmanıyla çalışılmıştır. Dört çalışmacının üçü Türkçe Öğretmenliği bölümü mezunu olup biri Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunudur.

Verilerin Analizi

Araştırmada Kelime Değerlendirme Formu ile elde edilen veriler, SPSS 13.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri dağılımının normal olup olmadığına karar vermek ve bu kararın sonucuna göre verilere uygulanacak testleri belirlemek amacıyla Shapiro Wilk Testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda verilerin ($p < .01$) normal dağılım göstermediği bulunmuş ve bu nedenle araştırmada nonparametrik testler kullanılmıştır.

SPSS paket programı aracılığıyla öncelikle, Kelime Değerlendirme Formu içerisinde bulunan tüm maddelerin frekansları (sıklıkları) alınmıştır. Böylece bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerindeki kelime/kelime gruplarının bağlam türlerine göre dağılımı ve çeşitli değişkenlere göre dağılımı incelenmiştir. Frekans alma işleminin ardından, bağlam türlerinin değişkenler içerisindeki dağılımını ayrıntılı bir şekilde incelemek üzere çapraz analizler yapılmıştır. Çapraz analizleri, ikili değişkenler için kullanılan Mann Whitney-U testleri ve üçlü değişkenler için kullanılan Kruskal Wallis-H testleri takip etmiştir. Böylece bağlam türlerinin çeşitli değişkenler içerisindeki dağılımının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı, farklılaşıyorsa anlamlı farkın hangi bağlam türünden kaynaklandığı belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Kelime Değerlendirme Formu ile elde edilen bulgulara geçmeden önce, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik tüm etkinlikler içerisindeki ağırlığını gösteren bulguya yer verilmiştir. Söz konusu bulgu, Tablo 1 aracılığıyla gösterilmiştir:

Tablo 1'e göre, söz varlığını zenginleştirme ile ilgili etkinliklere yer verirken bağlam temelli etkinliklere en fazla yer ayıran Türkçe öğrenci çalışma kitabı, % 53 oranla Evren Yayınları 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Bu sırayı % 35 oranla MEB-7. sınıf, %32 oranla Tav-8. sınıf (I), %28 oranla Koza-7. sınıf, %21 oranla MEB-8. sınıf, %18 oranla Pasifik-7. sınıf ve %16 oranla Tav-8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabı takip etmektedir. Buna göre bağlam temelli etkinliklere yer verme hassasiyetinin en fazla olduğu kitap türü, Evren Yayınları 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Bu hassasiyetin en az olduğu kitap ise, Tav Yayınları 8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabı olarak tespit edilmiştir.

Tablo 1. Bağlam Temelli Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları

Araştırma kapsamında incelenen kitaplar	Bağlam Temelli Etkinlikler		Kitapta, bağlam temelli toplam etkinlik sayısı	Kitaptaki söz varlığını zenginleştirmeye yönelik toplam etkinlik sayısı	Toplam Oran
	Bağlama yönlendirdikten sonra sözlük kontrolü yaptırmayan etkinliklerin sayısı / söz varlığını zenginleştirme ile ilgili diğer etkinlikler içindeki ağırlığı	Bağlama yönlendirdikten sonra kontrol amaçlı sözlüğe de yönlendiren etkinliklerin sayısı / söz varlığını zenginleştirme ile ilgili diğer etkinlikler içindeki ağırlığı			
Evren-6	7 / %27	7 / %27	14	26	% 54
MEB-7	6 / %21	4 / %14	10	28	% 35
Koza-7	5 / %16	4 / %12	9	32	% 28
Pasifik-7	2 / %7	3 / %11	5	27	% 18
MEB-8	1 / %4	4 / %17	5	23	% 21
Tav-8 (I)	3 / %8	9 / %24	12	37	% 32
Tav-8 (II)	0 / %0	5 / %16	5	31	% 16
Tüm Kitaplar	24 / %12	36 / %18	60	204	% 30

Ayrıca bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerine iki şekilde karşılaşıldığı görülmektedir. Bağlam temelli toplam 60 etkinliğin 24'ü (%40), öğrenciyi sözlük kontrolüne yönlendirmemektedir; 36'sı (%60) öğrenciyi sözlük kontrolü de yaptırmaktadır. Sözlük kontrolüne yönlendirmeyen bağlam temelli etkinliklere söz varlığını zenginleştiren etkinlikler içinde en fazla yer veren Türkçe öğrenci çalışma kitabı, %27 yoğunlukla Evren-6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Tav-8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabı ise, bu etkinlik türüne hiç yer vermemiş, bağlam temelli tüm etkinliklerinde sözlük kontrolü yaptırmıştır. Sözlük kontrolüne yönlendiren bağlam temelli etkinliklerde de yine en fazla yoğunluk (%27 oranla) Evren-6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında görülmektedir. Sözlük kontrolüne yönlendiren bağlam temelli etkinliklerin yoğunluğunun en az olduğu kitap ise %11 oranla Pasifik-7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır.

Bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik tüm etkinlikler içindeki oranına bakılırsa, bu oranın %30 olduğu görülür.

Araştırma kapsamında incelenmiş olan Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde toplam 303 kelime/kelime grubu tespit edilmiş olup bunların 299'unun incelenmesine karar verilmiştir. Çünkü 303 kelime/kelime grubu içerisindeki 4 kelime/kelime grubunun metnin yazı alanı içerisinde bulunmadığı, dolayısıyla bağlamdan hareketle anlamlandırılmayacağı düşünülmüştür. Bu kelime/kelime gruplarının hangileri olduğuna ilişkin bilgiler, Tablo 2 aracılığıyla sunulmuştur:

Tablo 2. Okuma, Dinleme/İzleme Metni İçerisinde Görünmediği/Duyulmadığı Hâlde Bağlamdan Hareketle Anlamlandırılması İstenen Kelime/Kelime Grupları

Kelime/Kelime Grubu	Sınıf Düzeyi	Yayınevi Türü	Metnin Başlığı
rafine	7. sınıf	MEB Yayınları	"Bozkırın Tezenesi"
medyatik	7. sınıf	MEB Yayınları	"Bozkırın Tezenesi"
şöhret	7. sınıf	MEB Yayınları	"Bozkırın Tezenesi"
men etmek	7. sınıf	Koza Yayınları	"Son Kuşlar"

Tablo 2'de görüldüğü üzere, araştırma kapsamında incelenen kitaplarda, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelimelerden 4'ü, metnin yazı alanı içerisinde bulunmamaktadır.

Söz konusu bulgu, kelimenin/kelime grubunun bağlam içerisinde değerlendirilmesini imkânsız kılmaktadır.

Araştırmanın kuramsal çerçevesi üzerine temellendirilen bağlam türlerinin, hem genel bir sınıflama ile, hem de ayrıntılı bir sınıflama ile analiz edilmesi istenmiştir. Bağlam türleri öncelikle pedagojik bağlamlar ve doğal bağlamlar olarak ikiye ayrıldığı için, bu bağlam türleri *üst bağlam türleri* olarak isimlendirilmiştir. Sonrasında üst bağlam türlerinin de kendi içerisinde daha ayrıntılı analiz edilmesine imkân veren *alt bağlam türleri* oluşturulmuştur. Böylece bağlam türlerinin genel ve ayrıntılı bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının üst ve alt bağlam türlerine dağılımı, Tablo 3 ve Tablo 4 aracılığıyla sunulmuştur:

Tablo 3. *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Üst Bağlam Türlerine İlişkin Frekans Değerleri*

Pedagojik bağlamlı mı/ Doğal bağlamlı mı?	Frekans	Yüzde (%)
Pedagojik bağlam	86	28,8
Doğal bağlam	213	71,2
Toplam	299	100,0

Tablo 3'te görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde geçen toplam 299 kelime/kelime grubu üzerinde yapılan genel bağlam türleri sınıflamasına göre, 86 kelime/kelime grubu (%29) pedagojik bağlam türündedir, 213 kelime/kelime grubu (%71) doğal bağlam türündedir.

Tablo 4. *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Alt Bağlam Türlerine İlişkin Frekans Değerleri*

Ayrıntılı bir sınıflamayla hangi bağlam türündedir?	Frekans	Yüzde (%)
Pedagojik bağlamdır ve alt sınıfı yoktur.	86	28,8
Doğal / Yanıltıcı bağlam	3	1,0
Doğal / Yönlendirmeyen bağlam	72	24,1
Doğal / Genel bağlam	57	19,1
Doğal / Yönlendirici bağlam	81	27,1
Toplam	299	100,0

Tablo 4'te görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde geçen toplam 299 kelime/kelime grubu üzerinde yapılan alt bağlam türleri sınıflamasına göre, 86 kelime/kelime grubu (%29) pedagojik bağlamlıdır ve alt türleri yoktur; 3 kelime/kelime grubu (%1) doğal bağlamlıdır ve yanıltıcı bağlam türündedir, 72 kelime/kelime grubu (%24) doğal bağlamlıdır ve yönlendirmeyen bağlam türündedir, 57 kelime/kelime grubu (%19) doğal bağlamlıdır ve genel bağlam türündedir, 81 kelime/kelime grubu (%27) doğal bağlamlıdır ve yönlendirici bağlam türündedir.

Devam eden tablolar (Tablo 14 dâhil olmak üzere, Tablo 14'e kadar) bağlam temelli etkinliklerdeki kelime/kelime gruplarının çeşitli değişkenlere göre dağılımını göstermektedir:

Tablo 5. *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans Değerleri*

Sınıf Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
6. sınıf	65	21,7
7. sınıf	113	37,8
8. sınıf	121	40,5
Toplam	299	100,0

Tablo 5'te görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde geçen toplam 299 kelime/kelime grubunun 65'i (%22) 6. sınıf düzeyindeki metinlerde, 113'ü (%38) 7. sınıf düzeyindeki metinlerde, 121'i (%40) 8. sınıf düzeyindeki metinlerde yer almaktadır.

Tablo 6. *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Yayınevi Türüne İlişkin Frekans Değerleri*

Yayınevi Türü	Frekans	Yüzde (%)
MEB Yayınları	74	24,7
Evren Yayınları	65	21,7
Koza Yayınları	41	13,7
Pasifik Yayınları	21	7,0
Tav Yayınları (I. Kitap)	41	13,7
Tav Yayınları (II. Kitap)	57	19,1
Toplam	299	100,0

Tablo 6'da görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde bulunan toplam 299 kelime/kelime grubunun 74'ü (%25) MEB Yayınları'na, 65'i (%22) Evren Yayınları'na, 41'i (%14) Koza Yayınları'na, 21'i (%7) Pasifik Yayınları'na, 41'i (%14) Tav Yayınları'na (I. Kitap) ve 57'si (%19) Tav Yayınları'na (II. Kitap) ait Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında geçmektedir.

Tablo 7. *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Beceri Alanına İlişkin Frekans Değerleri*

Beceri Alanı	Frekans	Yüzde (%)
Okuma	195	65,2
Dinleme / İzleme	104	34,8
Toplam	299	100,0

Tablo 7'de görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde bulunan toplam 299 kelime/kelime grubunun 195'i (%65) okuma beceri alanında, 104'ü ise (%35) dinleme/izleme beceri alanında yer almaktadır. Bu durum aynı zamanda, 195 etkinliğin okuma metinlerinde geçtiğini, 104 etkinliğin ise dinleme/izleme metinlerinde geçtiğini doğrulamaktadır. Ayrıca beceri alanı değişkeni aslında, beşli değişken olup (okuma, konuşma, yazma, dinleme/izleme, dil bilgisi) konuşma, yazma ve dil bilgisi beceri alanlarında bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerine rastlanmamıştır.

Tablo 8. *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Metin Türüne İlişkin Frekans Değerleri*

Metin Türü	Frekans	Yüzde (%)
Sanatsal / kurmaca ağırlıklı	148	49,5
Düşünce ağırlıklı	151	50,5
Toplam	299	100,0

Tablo 8’de görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kelime/kelime grubunun 148’i (%49) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde, 151’i (%51) düşünce ağırlıklı metinlerde geçmektedir.

Tablo 9. *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metin Türüne İlişkin Frekans Değerleri*

Sanatsal/kurmaca metnin türü	Frekans	Yüzde (%)
Sanatsal / kurmaca ağırlıklı değil	151	50,5
Şiir	48	16,1
Masal	14	4,7
Hikâye	55	18,4
Fabl	5	1,7
Tiyatro	19	6,4
Roman	7	2,3
Toplam	299	100,0

Tablo 9’da görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kelime/kelime grubunun 151’i (%51) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinler içinde değildir, 48’i (%16) sanatsal/kurmaca ve şiir türündedir, 14’ü (%5) sanatsal/kurmaca ve masal türündedir, 55’i (%18) sanatsal/kurmaca ve hikâye türündedir, 5’i (%2) sanatsal/kurmaca ve fabl türündedir, 19’u (%6) sanatsal/kurmaca ve tiyatro türündedir, 7’si (%2) sanatsal/kurmaca ve roman türündedir.

Tablo 10. *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Düşünce Ağırlıklı Metin Türüne İlişkin Frekans Değerleri*

Düşünce ağırlıklı metnin türü	Frekans	Yüzde (%)
Düşünce ağırlıklı değil	148	49,5
Deneme	20	6,7
Makale	29	9,7
Anı	32	10,7
Söyleşi	21	7,0
Biyografi	3	1,0
Gezi yazısı	11	3,7
Köşe yazısı	4	1,3
Konferans	1	0,3
Eleştiri	3	1,0
Söylev	27	9,0
Toplam	299	100,0

Tablo 10’da görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kelime/kelime grubunun 148’i (%49) düşünce ağırlıklı değildir; 20’si (%7) düşünce ağırlıklı ve deneme türünde, 29’u (%10) düşünce ağırlıklı ve makale türünde, 32’si (%11) düşünce ağırlıklı ve anı türünde, 21’i (%7) düşünce ağırlıklı ve söyleşi türünde, 3’ü (%1) düşünce ağırlıklı ve biyografi türünde, 11’i (%4) düşünce ağırlıklı ve gezi yazısı türünde, 4’ü (%1) düşünce ağırlıklı ve köşe yazısı türünde, 1’i (%0,3) düşünce ağırlıklı ve konferans türünde, 3’ü (%1) düşünce ağırlıklı ve eleştiri türünde ve 27’si (%9) düşünce ağırlıklı ve söylev türündedir.

Tablo 11. *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının İçerisinde Yer Aldığı Metnin Yazarının Yerli Olup Olmadığına İlişkin Frekans Değerleri*

Metnin Yazarı	Frekans	Yüzde (%)
Yerli	281	94,0
Yabancı	18	6,0
Toplam	299	100,0

Tablo 11’de görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kelime/kelime grubunun 281’i (%94) yazarı yerli olan metinlerde, 18’i (%6) yazarı yabancı olan metinlerde geçmektedir.

Tablo 12. *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Sorulan Kavramların Kelime Ya Da Kelime Grubu Bilgisine İlişkin Frekans Değerleri*

İncelenen kavram, kelime mi/kelime grubu mu?	Frekans	Yüzde (%)
Kelime	220	73,6
Kelime grubu	79	26,4
Toplam	299	100,0

Tablo 12’de görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kavramın 220’si (%74) kelime şeklinde, 79’u (%26) kelime grubu şeklinde sorulmuştur.

Tablo 13. *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Köken Bilgisine İlişkin Frekans Değerleri*

Kelime/kelime grubu, Türkçe kökenli midir?	Frekans	Yüzde (%)
Türkçe kökenlidir.	112	37,5
Yabancı kökenlidir.	155	51,8
Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimeler barındırmaktadır.	32	10,7
Toplam	299	100,0

Tablo 13’te görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kelime/kelime grubunun 112’si (%37) Türkçe kökenlidir, 155’i (%52) yabancı kökenlidir, 32’si (%11) hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimelerin bir araya gelmesinden oluşmuş kelime gruplarıdır.

Tablo 14. *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının İçerisinde Bulunduğu Metin Bağlamının Hatırlatılıp Hatırlanmadığına İlişkin Frekans Değerleri*

Etkinlikte, bağlam yeniden hatırlatılmış mıdır?	Frekans	Yüzde (%)
Hatırlatılmıştır.	60	20,1
Hatırlanmamıştır.	239	79,9
Toplam	299	100,0

Tablo 14’te görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kelime/kelime grubunun 60’ında (%20) kelime/kelime grubu bağlamı hatırlatılmıştır, 239’unda (%80) ise bağlam hatırlatması yapılmamıştır.

Aşağıdaki bulgular, bağlam türlerinin söz konusu değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney-U Testi sonuçlarını içermektedir. Yalnızca anlamlı farklılığın tespit edildiği değişkenlere yer verilmiştir:

Tablo 15. *Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Bağlam türlerinin genel sınıflaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Pedagojik bağlam	86	173,59	14928,50			
Doğal bağlam	213	140,48	29921,50	-3,461	7130,500	,001
Toplam	299					

Tablo 15’e göre, tespit edilen pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarıyla doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının ait olduğu metin türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır: Pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarının sıra ortalaması 173,59; doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının sıra ortalaması 140,48’dir (U= 7130,500; p< .01).

Tablo 16. *Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metin Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Bağlam türlerinin genel sınıflaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Pedagojik bağlam	86	126,14	10848,00			
Doğal bağlam	213	159,63	34002,00	-3,269	7107,000	,001
Toplam	299					

Tablo 16’ya göre, tespit edilen pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarıyla doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının ait olduğu sanatsal / kurmaca ağırlıklı metin türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır: Pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarının sıra ortalaması 126,14; doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının sıra ortalaması 159,63’tür (U= 7107,000; p< .01).

Tablo 17. *Alt Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Metin Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Metin türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı	148	168,88	24993,50			
Düşünce ağırlıklı	151	131,50	19856,50	-3,864	8380,500	,000
Toplam	299					

Tablo 17’ye göre, alt bağlam türlerinin görüldüğü kelime/kelime gruplarının metin türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır: Sanatsal / kurmaca ağırlıklı metinlerin sıra ortalaması 168,88; düşünce ağırlıklı metinlerin sıra ortalaması 131,50’dir (U= 8380,500; p< .01).

Son olarak, Kelime Değerlendirme Formu'ndaki üçlü ve daha fazla değişkenli grupların ortalamaları arasındaki farklılıkları test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testleri sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir. Yalnızca anlamlı farkın tespit edildiği değişkenler tablolar aracılığıyla sunulmuştur:

Tablo 18. *Kelime/Kelime Gruplarının Ait Olduğu Sınıf Düzeylerinin Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Bağlam Türleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Pedagojik bağlam	86	147,62				
Doğal/Yanıltıcı bağlam	3	131,33				
Doğal/Yönlendirmeyen bağlam	72	178,74	4	17,051	,002	Pedagojik-Yönlendirmeyen
Doğal/Genel bağlam	57	120,49				Pedagojik-Genel
Doğal/Yönlendirici bağlam	81	148,44				Yönlendirmeyen-Genel
Toplam	299					Yönlendirmeyen-Yönlendirici
						Genel-Yönlendirici

Tablo 18'den anlaşılacağı üzere, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının ait olduğu sınıf düzeylerinin alt bağlam türlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, alt bağlam türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [$\chi^2(4) = 17,051$; $p < .01$].

Kruskal Wallis-H testi sonrasında anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere, tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, pedagojik bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=71,65) yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=88,88) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2421,000; $p < .05$).

Pedagojik bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=77,49) genel bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=63,71) arasında, pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1978,500; $p < .05$).

Yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=75,69) genel bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=51,50) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1282,500; $p < .01$).

Yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=85,22) yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=69,70) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2324,500; $p < .05$).

Ayrıca genel bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=61,89) yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=74,86) arasında, yönlendirici bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1874,500; $p < .05$).

Tablo 19. *Kelime/Kelime Gruplarının Ait Olduğu Yayınevi Türlerinin Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Bağlam Türleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Pedagojik bağlam	86	135,25				
Doğal/Yanıltıcı bağlam	3	101,50				
Doğal/Yönlendirmeyen bağlam	72	189,42	4	21,233	,000	Pedagojik-Yönlendirmeyen
Doğal/Genel bağlam	57	137,69				Yönlendirmeyen-Genel
Doğal/Yönlendirici bağlam	81	141,08				Yönlendirmeyen-Yönlendirici
Toplam	299					

Tablo 19'dan anlaşılacağı üzere, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının ait olduğu yayınevi türlerinin alt bağlam türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, alt bağlam türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [$\chi^2(4) = 21,233$; $p < .01$].

Anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre, pedagojik bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=66,73) yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=94,75) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1998,000; $p < .01$).

Yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime grupları ile (SO=75,01) genel bağlamli kelime/kelime grupları (SO=52,35) arasında, yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1331,000; p< .01).

Ayrıca yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime grupları ile (SO=90,30) yönlendirici bağlamli kelime/kelime grupları (SO=65,18) arasında, yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1958,500; p< .01).

Tablo 20. *Kelime/Kelime Gruplarının Ait Olduğu Beceri Alanlarının Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Bağlam Türleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Pedagojik bağlam	86	139,72	4	29,411	,000	Pedagojik-Yönlendirmeyen Yönlendirmeyen-Genel Yönlendirmeyen-Yönlendirici
Doğal/Yanıltıcı bağlam	3	147,83				
Doğal/Yönlendirmeyen bağlam	72	189,36				
Doğal/Genel bağlam	57	139,96				
Doğal/Yönlendirici bağlam	81	133,07				
Toplam	299					

Tablo 20'den anlaşılacağı üzere, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının ait olduğu beceri alanlarının alt bağlam türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, alt bağlam türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [$\chi^2(4) = 29,411$; p< .01].

Anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre, pedagojik bağlamli kelime/kelime grupları ile (SO=67,55) yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime grupları (SO=93,78) arasında, yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2068,000; p< .01).

Yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime grupları ile (SO=74,42) genel bağlamli kelime/kelime grupları (SO=53,11) arasında, yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1374,000; p< .01).

Ayrıca yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime grupları ile (SO=92,25) yönlendirici bağlamli kelime/kelime grupları (SO=63,44) arasında, yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1818,000; p< .01).

Tablo 21. *Kelime/Kelime Gruplarının İçerisinde Bulunduğu Sanatsal/Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türünün Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Bağlam Türleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Pedagojik bağlam	86	126,14	4	18,485	,001	Pedagojik-Genel Pedagojik-Yönlendirici Yönlendirmeyen-Yönlendirici
Doğal/Yanıltıcı bağlam	3	174,50				
Doğal/Yönlendirmeyen bağlam	72	139,93				
Doğal/Genel bağlam	57	160,59				
Doğal/Yönlendirici bağlam	81	175,93				
Toplam	299					

Tablo 21'den anlaşılacağı üzere, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının içerisinde bulunduğu sanatsal/kurmaca ağırlıklı metin türlerinin alt bağlam türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, alt bağlam türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [$\chi^2(4) = 18,485$; p< .01].

Anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre, pedagojik bağlamli kelime/kelime grupları ile (SO=65,39) genel bağlamli kelime/kelime grupları (SO=81,97) arasında, genel bağlamli kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1882,500; p< .01).

Pedagojik bağlamli kelime/kelime grupları ile (SO=70,85) yönlendirici bağlamli kelime/kelime grupları (SO=97,96) arasında, yönlendirici bağlamli kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2352,500; p< .01).

Ayrıca yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=67,10) yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=85,80) arasında, yönlendirici bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2203,000; p< .01).

Tablo 22. *Kelime/Kelime Gruplarının İçerisinde Bulunduğu Düşünce Ağırlıklı Metnin Türünün Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Bağlam Türleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Pedagojik bağlam	86	163,25				
Doğal/Yanıltıcı bağlam	3	120,83				
Doğal/Yönlendirmeyen bağlam	72	172,50	4	16,488	,002	Pedagojik-Genel
Doğal/Genel bağlam	57	135,20				Pedagojik-Yönlendirici
Doğal/Yönlendirici bağlam	81	127,43				Yönlendirmeyen-Genel
Toplam	299					Yönlendirmeyen-Yönlendirici

Tablo 22'den anlaşılacağı üzere, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının içerisinde bulunduğu düşünce ağırlıklı metin türlerinin alt bağlam türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, alt bağlam türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [$\chi^2(4) = 16,488$; p< .01].

Anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre, pedagojik bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=77,86) genel bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=63,16) arasında, pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1947,000; p< .05).

Pedagojik bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=94,38) yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=72,98) arasında, pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2590,500; p< .01).

Yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=71,65) genel bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=56,61) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1573,500; p< .05).

Yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=88,28) yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=66,98) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2104,000; p< .01).

Tablo 23. *Kelime/Kelime Gruplarının Türkçe Kökenli Olma Durumlarının Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Bağlam Türleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Pedagojik bağlam	86	149,80				
Doğal/Yanıltıcı bağlam	3	132,17				
Doğal/Yönlendirmeyen bağlam	72	179,44	4	17,598	,001	Pedagojik-Yönlendirmeyen
Doğal/Genel bağlam	57	146,44				Yönlendirmeyen-Genel
Doğal/Yönlendirici bağlam	81	127,21				Yönlendirmeyen-Yönlendirici
Toplam	299					

Tablo 23'ten anlaşılacağı üzere, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının Türkçe kökenli olma durumlarının alt bağlam türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, alt bağlam türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [$\chi^2(4) = 17,598$; p< .01].

Anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre, pedagojik bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=72,72) yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=87,60) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2512,500; p< .05).

Yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=71,73) genel bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=56,50) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1567,500; p< .01).

Yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime grupları ile (SO=91,21) yönlendirici bağlamli kelime/kelime grupları (SO=64,37) arasında, yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1893,000; p< .01).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde pedagojik bağlamlar, doğal bağlamlardan daha kullanışlı ve güvenilirdir. Araştırmayla ilgili olarak yapılan alanyazın taraması gözden geçirilecek olursa, araştırmacıların (Beck vd., 1983; Gardner, 2007; Greenwood ve Flanigan, 2007) bu konuda görüş birliği gösterdiği fark edilmektedir. Türkçe ders kitaplarında, yazarların kelimeleri özenle ve kasıtlı bir şekilde seçtiği pedagojik bağlamla tasarlanmış cümlelere ağırlık verilmelidir. Bu konuya özen gösterilmesi, söz varlığı gelişimi programının daha kontrollü ilerlemesini sağlar. Ancak doğal bağlamli kelime/kelime grupları için aynı durum söz konusu olamamaktadır. Doğal bağlamli ağırlıklı olduğu metinlerde, yazar, bir kelimenin/kelime grubunun anlamını öğretmek niyetinde değildir, bu da söz varlığı gelişimi sürecinin kontrolsüz ilerlemesine sebep olmaktadır.

Araştırmanın bulgularında, yönlendirici bağlamlar ile yönlendirmeyen bağlamların oranlarının birbirine çok yakın olduğu gözlenmiştir. Bu gözlem, doğal bağlamların güvenilemeyen bir doğası olduğunu ifade eden Gardner'ın (2007) tespitini; ayrıca gereksiz ayrıntılardan arındırılmayan bağlam ipuçlarının eğitimcilerin inandığı kadar iyi çalışmayacağını dile getiren Schatz ve Baldwin'in (1986) tespitini doğrulamaktadır. Eğer söz varlığını zenginleştirme programına yönelik bilinçli bir planlama söz konusu olsaydı, yönlendirmeyen bağlamlar oranıyla yönlendirici bağlamlar oranı arasındaki farkın belirgin olması ve bu farkın yönlendirici bağlamlar lehine olması beklenirdi. Var olan durum ise, çok da planlı olmayan bir sürecin sonucu olarak yönlendirici bağlamlara daha çok karşılaşıldığını ve mevcut Türkçe ders kitaplarının bağlam türleri ile ilgili kuramsal alt yapıdan yoksun kaldığını düşündürmektedir.

Bazı araştırmacılar (Stanovich, Nathan, West ve Valarossi, 1985: 1426) erken yaşlarda bağlam bilgisine başvurma durumunun daha yoğun olduğunu savunurken, bazı araştırmacılar da (Khanna ve Boland, 2010: 182) bağlam bilgisine başvurma durumunun ilerleyen yaşlarda daha çok olgunlaştığını dile getirmektedir. Bu iki karşıt görüşe göre Türkiye'deki durumun hangi tarafta olduğuna bakılırsa, bağlam bilgisine başvurma durumunun ilerleyen yaşlarda daha çok olgunlaştığı fikrinin benimsendiği görülür. Ancak asıl sorgulanması gereken, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerindeki kelime/kelime gruplarının yaş seviyesine göre artıp artmadığı değil; hangi bağlam türlerinin hangi yaş seviyesine göre artması/azalması gerektiğidir.

Bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin beceri alanlarına dağılımını incelemek üzere yapılan analizlerin sonucunda, etkinliklerin yalnızca okuma ve dinleme/izleme beceri alanlarında dağılım gösterdiği; konuşma, yazma ve dil bilgisi beceri alanlarında bağlam temelli hiçbir kelime öğretimi etkinliğine rastlanmadığı görülmüştür. Hâlbuki dil becerilerinin gelişimine yönelik her alanda olduğu gibi, söz varlığı gelişimi alanında da etkinliklerin beceri alanlarına dengeli dağılımı beklenmektedir. Nitekim Serarslan'ın da (2010) belirttiği gibi, öğrencilerin pasif kelime hazinesi okuma ve dinleme becerisiyle aktifleştirilebilir, aktif kelime hazineleri de konuşma ve yazma becerileriyle kalıcı hâle getirilebilir. "Ana dilin yetkin kullanımı, eğitimin yalnızca bir tek aşaması gerçekleştirilebilecek bir beceri değildir" (Adalı, 2012).

Kelime öğretiminde hangi tür metinlerin etkili olabileceğiyle ilgili araştırmalar (Erkul, 2008; Torun, 2008), olaya dayalı metinlerin kelime kazanımında daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Fakat, incelenen kelime/kelime gruplarının ayrıntılı metin türlerine dağılımını belirlemek amacıyla yapılan analizlerin sonucunda, aslında çok daha fazla yararlanılabilecek bazı metin türlerinden çok az oranda yararlandığı görülmüştür. Tiyatro, masal ve fabl metinleri, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çok keyif aldığı metinler olmasına rağmen bu metin türlerinde bağlama dayanarak sorulan kelime/kelime gruplarının sayısı oldukça azdır.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, kelime öğretiminde daha avantajlı olduğu pek çok araştırmacı tarafından kabul edilen pedagojik bağlamli kelime/kelime gruplarına, tahmin edilemeyen doğası sebebiyle araştırmacıların tedirgin yaklaştıkları doğal bağlamli kelime/kelime gruplarından daha az yer verilmektedir. Yazarların kelimeleri özenle ve kasıtlı bir şekilde seçtiği pedagojik bağlamla tasarlanmış cümlelere ağırlık verilmelidir.

Sonuçlar, doğal bağlamlar grubunda değerlendirilen yönlendirici bağlamlar ile yönlendirmeyen bağlamların oranlarının birbirine çok yakın çıktığını göstermektedir ve bu yönüyle de araştırmalarda dile getirildiği üzere doğal bağlamların güvenilemeyen bir doğası olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Metin bağlamından hareketle anlamlandırılması istenen kelime/kelime gruplarının sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı gözlenmiştir. Erken yaşlarda, özellikle altıncı sınıf düzeyinde, pedagojik bağlamla tasarlanmış cümlelere ağırlık verilmelidir. Çünkü erken yaşlardaki bireyler, metin bağlamından hareketle kelime/kelime grubunun anlamı sorulduğu zaman, paragraftan/metnin tamamından ziyade yalnızca cümleye odaklanma eğilimi gösterebilir. Bu da kelime/kelime grubunun pedagojik bağlamla tasarlanmış bir cümle ile sunumunu gerekli kılar.

MEB Yayınları, bağlam temelli kelime öğretimi etkinlikleri içerisinde diğer yayınevi türlerine nazaran daha fazla kelime/kelime grubu barındırmakta, ayrıca hem pedagojik bağlamlara hem de yönlendirici bağlamlara yer vermede ön plana çıkmaktadır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, MEB Yayınları'nın bağlam ipuçlarını daha etkin kullandığı söylenebilir.

Kelime Değerlendirme Formu'ndaki *beceri alanı* değişkeni, beşli bir değişken (okuma, konuşma, yazma, dinleme/izleme, dil bilgisi) olmasına karşın, bağlam temelli etkinliklere konuşma, yazma ve dil bilgisi beceri alanlarında karşılaşılmamıştır. Bir metin dinleme/izleme metni diye, metindeki bağlam temelli kelime öğretimi etkinliğini her zaman dinleme/izleme beceri alanında sunmak doğru bir yöntem değildir. Örneğin konuşma ve yazma alanında da bağlam temelli kelime öğretimi etkinliği uygulanabilir; öğrencilerden bir kelimeyi/kelime grubunu genel ve yönlendirici bağlamla sözlü/yazılı anlatmaları, pedagojik bağlamla bir cümle tasarlamaları istenebilir. Yahut dil bilgisi beceri alanında, kelime/kelime grubunun cümle içindeki konumundan ve aldığı eklerden onun ne tür bir kavram olabileceğiyle ilgili ipuçlarını bulma çalışmaları yaptırılabilir. Bu tarz çalışmalar, hem söz varlığı gelişimi programının tüm beceri alanlarına dengeli dağılmasını hem de öğrencilerin bağlam bilgisinden nasıl faydalandığını keşfetmelerini sağlar.

Sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde ağırlıklı olarak doğal bağlamlarla karşılaşıırken düşünce ağırlıklı metinlerde ağırlıklı olarak pedagojik bağlamlarla karşılaşılmıştır. Bu durum, düşünce ağırlıklı metinlerde, kelime öğretimi hususunda da düşünsel boyutun öne çıktığını düşündürmüştür. Pedagojik bağlamlara sıklıkla karşılaşılan düşünsel metinler, anı türündeki metinlerdir, anı türünü makale ve deneme türleri takip etmektedir. Pedagojik bağlama sıklıkla karşılaşılan sanatsal metinler ise hikâye türündeki metinlerdir, hikâye türünü şiir ve masal takip etmektedir.

Bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde sorulan kelime/kelime gruplarının neredeyse tamamına yakın çok büyük bir bölümünün (%94'ünün) yerli yazarların yazmış olduğu metinlerden seçilmiş olmasına rağmen, kelime/kelime gruplarının yarısının yabancı kökenli kelimelerden oluşması oldukça dikkat çekicidir. Ayrıca, özellikle yabancı kökenli kelimelerin anlamının iletimi için pedagojik bağlamla cümlelerin tasarlandığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, yerli yazarların yabancı kökenli kelimeleri pedagojik bağlamla tasarladıklarını göstermektedir.

Bulgularla ilişkili olarak ortaya çıkan sonuçlardan biri de, bağlam temelli etkinliklerde *kelime grubu öğretiminden* ziyade *kelime öğretimi* çalışmalarına ağırlık verildiği, etkinlik sırasında öğrenciye bağlamın yeniden hatırlatılmasına çoğunlukla başvurulmadığıdır. Bağlam temelli etkinliklerin %80'inde bağlama yönelik yeniden hatırlatma yapılmaması, öğrenci çalışma kitaplarında sorgulanması gereken bir durumdur. Pedagojik bağlamla bir kelime/kelime grubunun yeniden öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde hatırlatılması, kitap hazırlayıcıları için çok zor bir durum değildir; çünkü pedagojik bağlamla kelime/kelime grubu, doğası itibarıyla yalnızca bir cümleden ibarettir ve çok rahat taşınabilir. Oysa doğal bağlamla kelime/kelime grupları için aynı durum söylenemez. Doğal bağlamla kelime/kelime gruplarını hatırlatabilmek için metinde onu çevreleyen pek çok ipucuna bakmak gerekir ki bu ipuçlarının tamamını taşımak, pedagojik bağlamla kelime/kelime gruplarını taşımak kadar kolay değildir.

Alt bağlam türlerinin pek çok değişkene göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. *Sınıf düzeyi, yayınevi türü, beceri alanı, metin türü, sanatsal/kurmaca ağırlıklı metin türü, düşünce ağırlıklı metin türü, kelime/kelime grubunun Türkçe kökenli olup olmadığı*, alt bağlam türlerinin dağılımının anlamlı bir şekilde farklılaştığı değişkenlerdir. Sonuçlar, dağılımların farklılaşmasının çoğunlukla yönlendirmeyen bağlamlardan kaynaklandığını göstermiştir.

Öğrencilerin bağlam ipuçlarını etkili sonuçlar alabilecek şekilde kullanabilmeleri için, ana dili öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. "Dil öğretmenlerinin görevlerini yerine getirebilmek için ciddiyetle kültür, bağlam, pedagojik uygulama arasındaki ilişkilerin farkında olmasına ihtiyacı vardır"

(Badger ve MacDonald, 2007: 215). Öğrencilere zengin ipuçlarını değerlendirebileceği ortamlar oluşturulmalıdır. “Sınıfındaki tek öğretmenin sen olmadığını hatırla. Gerekli zaman, fırsat ve ön yönergeler verildiğinde, kendi öğrencilerin de çeşitli stratejiler geliştirebilirler” (Greenwood ve Flanigan, 2007: 253).

ÖNERİLER

1. Ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde, öncelikle, pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarının bulunduğu metinler tercih edilebilir. Kelime/kelime gruplarının pedagojik bağlamla oluşturulmadığı, doğal bağlam türünün kullanıldığı durumlarda; bağlam, yönlendirici bağlam türünde oluşturulabilir. Pedagojik ve yönlendirici bağlamlı kelime/kelime gruplarının bulunduğu metinler seçilirken Türk ve Dünya Edebiyatı'nın zenginliğini yansıtacak mevcut metinlerden yararlanılabileceği gibi, yeni oluşturulacak metinler de pedagojik bağlam türündeki kelime/kelime gruplarıyla tasarlanabilir.
2. Bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerindeki beceri alanlarının yalnızca okuma ve dinleme/izleme alanlarında toplandığı görülmüştür. Konuşma, yazma ve dil bilgisi beceri alanlarında da bağlamdan ve bağlam türlerinin kuramsal alt yapısından faydalanılmalıdır. Konuşma ve yazma beceri alanlarında, öğrencilerden, bir kelimenin/kelime grubunun anlamına yönelik ipucu taşıyan cümleler tasarlamaları istenebilir. Dil bilgisi beceri alanında, bir kelimenin/kelime grubunun cümle içindeki dilbilgisel işlevinden hareketle, onun ne tür bir anlam taşıdığı bulunmaya çalışılabilir. Bağlam temelli etkinlikler dâhil tüm kelime öğretimi etkinlikleri, tüm beceri alanlarında uygulanabilir.
3. Sözlüklerde, madde başı birimlerin temel ve yan anlamlarını örnekleyen cümlelerin pedagojik bağlamlı cümlelerden seçilmesi önerilir. Böylece kelime/kelime grubunun anlamı, daha kalıcı bilgiye dönüşebilir.
4. Türkçe öğretiminde, kelime öğretimi çalışmalarında, cümle düzeyinde çalışılıyorsa pedagojik bağlamlardan, paragraf düzeyinde çalışılıyorsa yönlendirici bağlamlardan yararlanılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Anadili Olarak Türkçe Eğitimi Üstüne. http://www.tdkdergi.gov.tr/TDD/1983s379-380/1983s379-380_05_O_ADALI.pdf adresinden 1 Ocak 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Aygün, M. (1999). Yabancı Dil Dersinde Sözcük Öğretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 78, 5-16.
- Badger, R., MacDonald, M. N. (2007). Culture, Language, Pedagogy: The Place of Culture in Language Teacher Education. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(2), 215-227.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., McCaslin, E.S. (1983). Vocabulary Development: All Context Are Not Created Equal. *The Elementary School Journal*, 83(3), 177-181.
- Besken, M., Mulligan, N. W. (2010). Context Effects In Auditory Implicit Memory. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 63(10), 2012-2030.
- Cameron, L. (2002). Measuring Vocabulary Size In English As An Additional Language. *Language Teaching Research*, 6(2), 145-173.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları (7. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkul, A. B. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Olaya Dayalı Metinlerin Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirmedeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gardner, D. (2007). Children's Immediate Understanding of Vocabulary: Context and Dictionary Definitions. *Reading Psychology*, 28, 331-373.
- Goujon, A., Didierjean, A., Marmeche, E. (2009). Semantic Contextual Cuing and Visual Attention. *Journal Of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(1), 50-71.
- Greenwood, S. C., Flanigan, K. (2007). Overlapping Vocabulary and Comprehension: Context Clues Complement Semantic Gradients. *The Reading Teacher*, 61(3), 249-254.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı (Üçüncü Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Günay, V. D. (2007). *Metin Bilgisi (3. Baskı)*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Khanna, M. M., Boland, J. E. (2010). Children's Use Of Language Context In Lexical Ambiguity Resolution. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 63(1), 160-193.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer Terimleri Sözlüğü (3. Baskı)*. Ankara: TDK Yayınları: 575.
- Kurtul, K. (1999). *Bağlamda Sözcük Öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I (3. Baskı)*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özkan, S. U. (2004). *Dil Seviyesi ve Bağlam Etkileşiminin Boşluk Doldurma ve Eşleştirme Kelime Testlerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Pichon, E. L., Swart, H. D., Vorstman, J., Bergh, H. V. (2010). Influence Of The Context Of Learning A Language On The Stratejic Competence Of Children. *International Journal Of Bilingualism*, 14(4), 447-465.
- Schatz, E. K., Baldwin, R. S. (1986). Context Clues Are Unreliable Predictors Of Word Meanings. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 439-453.
- Serarslan, N. (2010). *Konya Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Skinner, E. I., Fernandes, M. A. (2010). Effect Of Study Context On Item Recollection. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 63(7), 1318-1334.
- Söylemez, A. S. (2001). *Bağlam İçinde Kelime Öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Bolu.
- Stanovich, K. E., Nathan, R. G., West, F., Valarossi, M. (1985). Children's Word Recognition In Context: Spreading Activation Expectancy and Modularity. *Child Development*, 56, 1418-1428.
- Torun, F. P. (2008). *Bağlam İçinde Dil Öğretimi: Özgün Canlandırma Hikâyelerle Dil Öğretiminin Çocukların İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutumları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana.
- Ünal, M. (2003). *Bağlamın Kelime Öğrenimine Katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Konya.
- Üstünova, K. (2002). *Dil Yazıları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, E. (1999). *Türkiye Türkçesinde Zaman Kaymaları*. Ankara: TDK Yayınları: 730.
- Yaman, H. (2010). Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 735-751.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.