

# KELİME ÖĞRETİMİNDE HEDEF KELİMELERİN BELİRLENMESİ

Tahir TAĞA\*

**Öz:** Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek, Türkçe dersinin temel amaçlarından biridir. Çünkü öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerindeki başarısı ancak zengin bir söz varlığına sahip olmaları ile mümkündür. Etkili bir kelime öğretimi için ele alınması gereken birçok mesele vardır. Hedef kelimelerin belirlenmesi bunlardan biridir ve öncelikli bir konudur. Ancak bu konuda nasıl bir yol izleneceğine dair ne programda ne de ders kitaplarında herhangi bir açıklama yer almaktadır. Türkçe dersinde kelime etkinlikleri büyük ölçüde kitap yazarlarının kelime tercihleri çerçevesinde yürütülmektedir. Etkili bir kelime öğretiminde hedef kelimelerin sistemli ve amaçlı bir şekilde seçilmesi gerekirken mevcut uygulamalarda bir düzensizlik ve keyfilik göze çarpmaktadır. Bu durum, söz varlığını geliştirme etkinliklerinin istenilen seviyede başarılı olmasına imkân vermemektedir. Alanyazında kelime seçimi için nasıl bir yol izleneceği çözüme kavuşturulmuş bir mesele olmamakla birlikte bazı yaklaşımlardan söz edilmektedir. Bu çalışmada öncelikle kelime seçiminde etkili olan faktörlerden söz edilmiş, ardından alanyazında kelime seçimine ilişkin bahsi geçen yaklaşımlara değinilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Söz varlığı, kelime öğretimi, kelime seçimi

\* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

# IDENTIFYING TARGET WORDS IN VOCABULARY INSTRUCTION

Tahir TAĞA\*

## Abstract

Enhancing vocabulary of students is one of the essential objectives of Turkish lesson. Because their success in comprehension and expression skills possible via rich vocabulary. Multiple issues are existing for effective vocabulary instruction. Prior one of these issues is choosing of objective words. However, there are no explanation about directions in curriculum and text books. Vocabulary activities in Turkish lessons are implementing within the framework of the book writers' choice of words. Irregularity and arbitrariness are seen in existing implementations, yet objective words should be chosen systematically and purposefully in effective vocabulary instruction. This case doesn't let enhancing vocabulary activities to be successful at the desired level. In foreign sources, the issue of choosing procedures is not arranged for choosing words, but on the other hand some approaches are mentioned. In this study, factors that effect choice of words are told firstly. After that aforementioned approaches in choice of words in foreign sources are presented.

**Key words:** Vocabulary, vocabulary instruction, choosing words

## 1. Giriş

Türkçe derslerinin temel amaçlarından biri, öğrencilerin hem okul hayatında başarılı olmalarını sağlayacak hem de sosyal hayatta ihtiyaç duyacakları dil becerilerini zenginleştirecek bir söz varlığını onlara kazandırmaktır. Çünkü öğrencilerin dil becerileri sahip oldukları söz varlığından büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu durum, anlama ve anlatma becerilerinin yanında söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklere de ders içerisinde yer vermeyi gerekli kılmaktadır.

Alanyazında yer alan ilgili çalışmaların sonuçları kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır (Baumann, Kameenui ve Ash, 2003; Pearson, Hiebert ve Kamil, 2007; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011). Bunun yanında, araştırmalarda, kelime bilgisi ile okul başarısı arasında da dikkate değer bir ilişkinin varlığına işaret edilmektedir (Miller ve Gildea, 1987; Nagy, 2009).

\* Research Assistant, Gazi University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

## ◆ Tahir Tağa

Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek söz konusu olduğunda ilk ele alınması gereken “ne”yin öğretileceğidir. Hangi kelimelerin öğretileceği ve bunları öğretirken kelime anlamlarının ne kadarının aktarılacağını belirlemek, kelime öğretiminde öncelikli bir meseledir. Öğretim ve değerlendirme ile ilgili konuları ise hedef kelimelere göre ele almak gerekir. Çünkü belirlenen hedef kelimelerin niteliği ve niceliği, öğretim ve değerlendirme sürecini şekillendirir. Kelime seçiminde kapsamlı bir değerlendirme yapılması ve isabetli kararlar verilmesi hâlinde kelime öğretiminin diğer aşamaları daha sağlıklı yürütülebilir.

Türkçe Sözlük’te söz, terim, deyim ve anlamdan oluşan 122.423 söz varlığı unsuru yer almaktadır (TDK, 2011). Bunların tamamına sahip olması ortalama bir dil kullanıcısından bekenemez; ancak sosyal ve kültürel özellikler, eğitim düzeyi ve yaş gibi değişkenlere göre ortalama bir dil kullanıcısının kelime hazinesinin belirli bir düzeyde olması gerekir. Söz gelimi, öğrenciler çocuk edebiyatı ürünlerinde kabaca 10.000 söz varlığı unsuru ile karşılaşmaktadır (Baş, 2006). Öğrencilerin okudukları çocuk edebiyatı ürünlerini anlamaları ve bunlardan zevk almaları için bu söz varlığına belirli ölçüde sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Karakuş (2002) yaş gruplarına göre sahip olunması gereken kelime sayılarının yaklaşık olarak 0-6 yaş için 2.000-3.000, 7-12 yaş için 5.000, 13-18 yaş için 20.000, 19 yaş ve üzeri için 35.000 olduğunu belirtmektedir.

Öğrenilmesi gereken söz varlığının genişliğine karşın ortalama bir öğrenci, yılda, bir görüşe göre yaklaşık 1000 (D’anna, Zechmeister ve Hall, 1991) diğer bir görüşe göre de yaklaşık 2000-3000 (Beck ve McKeown, 1991; Nagy ve Herman, 1984) kelimeyi söz varlığına dâhil etmektedir<sup>1</sup>. Buna karşılık kelime öğretimi kapsamında bir öğrencinin öğrenebileceği kelime sayısı 300-500 (Stahl, 1999) arasında değişiklik göstermektedir<sup>2</sup>. Graves vd. (2014) çeşitli fırsatlar oluşturularak bu sayının 500-600’e çıkarılabileceğini belirtmektedir.

Yukarıdaki rakamlardan anlaşılacağı üzere öğrenilmesi gereken söz varlığı oldukça geniştir. Buna karşılık okulun, öğrencinin söz varlığına sınırlı bir katkısı vardır. Buradan hareketle tek başına kelime öğretiminin, bir kişinin söz varlığını geliştirmek için yeterli olmayacağı düşünülebilir. Ancak kelime öğretiminde, daha önemli ve yararlı kelimelere öncelik vererek öğrencilerin söz varlığına kayda değer bir katkı da sağlanabilir. Bu durum, sınıf ortamında öğrencilere kazandırılacak kelimelerin belirli bir sistem ve amaç gözetilerek büyük bir titizlikle seçilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ders programlarında kelime seçimine yönelik sistemli bir yaklaşımın olmadığı söylenebilir. Örneğin, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (2006) öğretilecek kelimelere ilişkin bir çerçeve çizilmemiş ve herhangi bir kelime

<sup>1</sup> İki görüş arasındaki farklılık kelime sayımına esas kabul edilen birimden kaynaklanmaktadır. Özel isimlerin, kelime çekimlerinin ve türemiş yapıların analizde nasıl ele alındığı sonuçları önemli ölçüde etkilemektedir.

<sup>2</sup> Stahl’ın (1999) hesaplaması haftada öğrencilere 8-10 kelime öğretilabileceğini temel almaktadır. Türkiye’de eğitim-öğretimin ortalama 36 hafta sürdüğü dikkate alınırsa Stahl’ın (1999) hesaplamasına göre Türkiye şartlarında öğrencilere öğretilebilecek kelime sayısının yıllık 280-360 arasında olduğu söylenebilir.

listesi verilmemiştir. Buna ek olarak gerek ders kitabındaki metinlerden gerekse ders dışı metinlerden kelime seçerken izlenmesi gereken bir yöntem de sunulmamıştır. Dinleme ve okuma bölümünde “Metin işlenişi sırasında yalnız dinlenenlerde geçen kelimelere değil, kelimenin kavram alanına giren diğer kelimelere de değinilir. (s.28)” “... öğrencilerin anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarıyla ilgili çalışmalara da yer verilir. (s.14)” ... konunun anlaşılmasına yardımcı olan ve hatırlamayı kolaylaştıran kelimelere dikkat edilir. (s.14)” açıklamaları yer almaktadır. Bunlar, kelime öğretiminin ders kitabındaki kelime etkinlikleriyle sınırlı olmadığına; öğrencilerin söz varlığını zenginleştirecek, belirli kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlayacak kelimelerin de yer yer öğretimin bir parçası olması gerektiğine işaret etmektedir. Ancak bahsi geçen kelimelerin nasıl seçileceği belirsizdir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programı’nda ise kelime seçimine ilişkin daha belirgin bir açıklama yer almaktadır: “Öğrencilere kazandırılması gereken kelimeler, kelime grupları, deyimler, terimler vb. onların günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri ve asıl önemlisi, kendi düşüncelerini, duygularını, dileklerini yaş ve düzeylerine göre ayrıntıları ile incelikleri ile anlatabilmeye işlerine yarayacak, kullanacakları kelimeler, kelime grupları, deyimler, terimler vb. olmalıdır. Öğretmen Türkçe kitabındaki parçalarda bu gruba giren kelimeleri vb.ni önceden saptamalı ve metin incelemelerinde kelime dağarcığını zenginleştirme çalışmalarını asıl bunlar üzerinde yoğunlaştırmalıdır.” (MEB, 2000, 32) Burada, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri ve kullanabilecekleri kelimelere öncelik verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlar, ilgili kavram ve kelimelerin seçimi için birer ölçüt olarak değerlendirilebilir. Ancak kelime seçiminde adım adım hangi işlemlerin gerçekleştirileceğine açıklık getirmemektedir.

Programlarda kelime seçimine ilişkin var olan belirsizlik sebebiyle hedef kelimeler, kitap yazarlarının tecrübe ve bakış açılarına göre belirlenmektedir. Bu yüzden hâlihazırda Türkçe dersinin birçok aşamasında gerçekleştirilen doğrudan veya dolaylı kelime etkinlikleri, ders kitabı yazarlarınca belirlenen kelimeler çerçevesinde ele alınmaktadır. Öğrencinin ve konunun ihtiyaçlarına göre farklı kelimeler belirlemek söz konusu olduğunda öğretmen de tecrübelerinden hareketle bir karara varmaktadır.

Kelime seçimi, kelime öğretiminin zor aşamalarından biridir. (Fisher ve Frey, 2011). Bu zorluk, hedef kelimelerin belirlenmesinde kelime seçimini etkileyen birçok faktörü dikkate alan kapsamlı bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmasından kaynaklanmaktadır. Bu faktörlerin ne olduğu, kelime seçimini nasıl ve ne kadar etkilediği, bu faktörlerden hangisine ne oranda ağırlık verileceği çözüm bekleyen konulardır. Bu yüzden Nagy ve Hiebert (2011), kelime seçimine ilişkin bir kuram geliştirmenin daha başlangıç aşamasında bulunulduğunu ve kelime seçimini etkileyen bütün faktörler hakkında ele alınması gereken daha birçok sorunun olduğunu belirtmektedir.

## 2. Kelime Seçimini Etkileyen Faktörler

Bir kelimenin, öğretimin konusu hâline gelişinde göz önünde bulundurulması gereken birçok etkenden söz etmek mümkündür. Her bir etken başlı başına önemli olmakla birlikte bunların kelime seçimindeki önemi ve önceliği duruma göre değişebilir. Bu etkenler öğrenci, metin ve kelimenin rolü olmak üzere üç başlık altında değerlendirilebilir.

### 2.1. Öğrencinin Rolü

Kelime seçiminde ilk dikkate alınması gereken öğrencilerdir. Yaş, seviye, sosyal ve kültürel özellikler öğrencilerin söz varlığının gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu değişkenlere göre öğrencilerin söz varlığı hem nitelik hem nicelik yönüyle farklılaşabilir. Söz gelimi bir sahil kasabasında yaşayan öğrencinin denizle ilgili kelime bilgisinin daha çok olduğu, diğer bir deyişle bu kavram alanına ait kelimelere aşina olduğu; hayatında hiç deniz görmemiş bir öğrencinin ise denizle ilgili kelime bilgisinin kısıtlı olduğu söylenebilir.

Araştırmalar (Hart ve Risley, 2003; White, Graves, ve Slater, 1990) sosyo-ekonomik şartların öğrencilerin söz varlığı gelişimlerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Hart ve Risley'in araştırmalarına göre (2003) ortalama bir çocuk, doğumundan itibaren dört yılda, üniversite mezunu meslek sahibi ailelerde 45 milyon, mavi yakalı ailelerde 26 milyon ve sosyal yardım alan ailelerde 13 milyon kelime duymaktadır. Öğrencilerin kelime hazineleri üzerine yapılan çalışmalar da (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005) il merkezlerinde bulunan öğrencilerin kelime hazinelerinin ilçe merkezinde bulunan öğrencilerinkinden daha iyi durumda olduğunu göstermektedir.

Yukarıda söz edilen araştırmalardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler benzer söz varlığına sahip değildirler. Söz varlığı bakımından farklılaşan öğrencilerin öğrenmesi gereken kelimeler de büyük ölçüde değişiklik gösterecektir. Bu sebeple kelime öğretiminde öğrencilerin söz varlığının hangi seviyede olduğunu belirlemek amaçlanan başarının sağlanması açısından önemlidir.

### 2.2. Metnin Rolü

Öğrenciler, hem günlük hem de okul hayatlarında farklı metin türleri ile karşılaşır. Her metin, oluşturulma amacına göre kendine özgü bazı özellikler kazanır. Metnin doğasına bağlı olarak dil ve anlatım unsurları da değişir. Dil ve anlatımdaki değişmeyi sağlayan unsurlardan biri de kelimelerdir. Bilinmeyen kavram ve kelimelerin niteliği ve niceliği ise metinden metine farklılık gösterir.

Kavram ve kelimelerin sıklığı, güçlüğü, birbiriyle olan anlam ilişkileri bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde farklıdır (Gardner, 2004; Hiebert ve Cervetti, 2012). Yıldırım vd. (2011) kelime bilgisinin öyküleyici metni anlamayla orta düzeyde, bilgilendirici metni anlamayla ise yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle bilinmeyen kelimelerin bilgilendirici metinlerde daha önemli bir rol oynadığı

söylenbilir. Bu durum, hedef kelimeleri seçerken bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde farklı bir yaklaşım sergilenmesi gerektiğini göstermektedir.

### 2.3. Kelimenin Rolü

Öğrenci ve metnin özellikleri hedef kelimelerin seçimini etkilemekle birlikte asıl belirleyici faktör kelimenin kendisidir. Kelimenin kullanım sıklığı, yaygınlığı gibi bir dizi ölçüte göre kelimenin öğretilmeye değer olup olmadığına karar verilebilir. Bu ölçütler temelde, kelimenin dildeki önemini ve çeşitli dil etkinliklerinde öğrencilere sağlayacağı yararı tespit etme amacına hizmet eder.

Nagy ve Hiebert (2011, 389) kelimenin çeşitli bağlamlardaki rolünden hareketle kelime seçimini etkileyen ve hedef kelimeleri belirlerken birer ölçüt olarak kullanılacak 8 faktörden söz etmektedir (bk. Tablo 1).

**Tablo 1: Kelime Öğretiminde Kelime Seçimini Etkileyen Faktörler**

<b>Dildeki Rolü</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sıklık:</i> Bu kelime metinde ne kadar sıklıkla görülmektedir?</li> <li>• <i>Dağılım:</i> Bu kelimenin sıklığı farklı tür, konu ve konu alanına göre nasıl farklılaşmaktadır?</li> </ul>
<b>Sözlükteki Rolü</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Morfolojik ilişki:</i> Kaç kelime bu kelimenin morfolojik ailesi içinde yer almaktadır?</li> <li>• <i>Semantik ilişki:</i> Bu kelimenin, öğrencinin bildiği veya bilmesi gereken diğer kelimelerle ilişkisi nasıldır?</li> </ul>
<b>Öğrencinin Mevcut Bilgisindeki Rolü</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aşinalık:</i> Bu kelimeyi öğrenci zaten biliyor mu, öyleyse ne ölçüde bilmektedir?</li> <li>• <i>Kavramsal zorluk:</i> Kelime anlamı öğrencilerin hâlihazırda aşına olduğu kelime, kavram ve deneyimlerle onlara ne ölçüde açıklanabilir?</li> </ul>
<b>Dersteki Rolü</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Belirli bir metindeki rolü:</i> Metni anlamak için öğrencinin bu kelimeyi bilmesi gerekir mi?</li> <li>• <i>Daha büyük eğitim programındaki rolü:</i> Okumada öğrenci bu kelime ile tekrar karşılaşacak mı? Öğrenci bu kelimeyi yazısında kullanabilecek mi?</li> </ul>

Aslında bu ölçütlerin her biri kelime seçiminde önemli bir işlev görebilir. Ancak kelime seçiminde sadece kelimenin sıklığına bakmak veya kelimenin belirli bir metindeki rolünü dikkate almak gibi tek ölçütü temele alan bir süreç başarılı olmayacaktır. Tek bir ölçütü temele almak yerine yukarıda belirtilen ölçütler bir bütün olarak göz önünde bulundurulursa öğretilen kelimeler daha sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilir (Nagy ve Hiebert, 2011).

### 3. Kelime Seçme Yaklaşımları

Kelime öğretiminde “Hangi kelimeler öğretilmeli?” sorusuna açık ve kesin bir cevap vermek zordur. Kaynaklarda kelime seçimini etkileyen faktörleri temele alan

birçok ölçüt yer almaktadır. Fakat hedef kelimelerin seçiminde bu ölçütlerin belirli bir sisteme göre kullanıldığı yaklaşımların sayısı sınırlıdır. Bunlar da kendilerine özgü üstünlükleri ve sınırlılıkları çerçevesinde kelime seçimine belirli bir standart getirmeyi amaçlamaktadır. Bunlardan son olarak Graves vd.nin (2014) ÖMKS yaklaşımı (SWIT approach) ortaya konulmuştur.

Graves vd. (2014) bir metin bağlamında öğretilmesi gereken kelimeleri temel, değerli, ulaşılabilir ve ilgili kelimeler olarak dört kategoride değerlendirmektedir. *Temel kelimeler*, okunulan bir metnin anlaşılması için elzem olan kelimelerdir. *Değerli kelimeler*, öğrencilerin okuma ve yazmalarında etkili bir işlev görür. Dilin, sıklığı yüksek ve kullanım imkânları geniş kelimelerinden oluşur. *Ulaşılabilir kelimeler*, bir dilin yaygın ve sıklığı yüksek kelimelerinden oluşur. Ancak söz varlığı sınırlı olan öğrenciler bu tür kelimeleri anlamayabilir. İlgili *kelimeler*, doğrudan okunan metinde yer almazlar. Ancak okunulan metnin daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Biemiller (2011) öğretilecek kelimelerin belirlenmesinde öğrencilerin kelimeye aşinalığını temele alan bir yaklaşımla %40-80 bilinen kelimelerin öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kelime testine göre %40'ın altında bilinen kelimeler zor kelimelerdir ve sınıf seviyesine uygun değildir. Bu sebeple bu tür kelimeler daha sonraki sınıflarda öğretilmelidir. Buna karşılık %80'in üzerinde bilinen kelimeler ise büyük oranda bilindiği için zaman ayırmaya değer nitelikte değildir.

Hiebert (2005), kelime sıklığını temele alan bir yaklaşımla kelimelerin belirli bir sınıf seviyesinde bilinirliği ve semantik ilişkilerine göre belirlenmesini önermektedir. Hedef kelimelerin belirlenmesi için zaman zaman bunlara benzer farklı yaklaşımlar ileri sürülmekle birlikte kelime öğretiminde öne çıkan kelime listesi ve seviye yaklaşımlarıdır.

### 3.1. Kelime Listesi Yaklaşımı

Sıklık sözlükleri psikoloji, dilbilim, eğitim gibi geniş bir alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitimde seviyelere uygun metinlerin seçimi ve oluşturulması, hedef kelimelerin belirlenmesi gibi konularda yararlanan sözlüklerin eğitim açısından önemine Aksan (2009, 17) şöyle değinmektedir: “*Anadili ve yabancı dil öğretiminde, öğretilecek dilin en sık geçen, en gerekli sözcüklerin saptanması, bu öğretimden alınacak sonucun başarılı olup olmamasında rol oynamakta, öğrenen kişiye en gerekli sözcüklerin belirlenmesi konusunda, özellikle sıklık sayımlarına dayanan çalışmalar yapılmaktadır.*”

Zeno, Ivens, Millard ve Duvvuri'nin, (1995) anaokulundan üniversiteye kadar okullarda kullanılan metinler üzerine yaptıkları sıklık çalışmasında ilk 5580 kelime, toplam kelimelerin %80'ine; Carroll, Davies ve Richman'ın (1971) 3-9. sınıflarda kullanılan metinler üzerine yaptıkları sıklık çalışmasında ise bu, toplam kelimelerin yaklaşık %90'ına karşılık gelmektedir (Kamil ve Hiebert, 2005). Ölker (2011), hazırladığı olduğu sıklık sözlüğünde ilk 5000 kelimenin toplam kelimelere oranının %91 olduğu

nu belirtmektedir. Baş (2006) çocuk edebiyatının ana unsuru olan öyküleyici metinler üzerine gerçekleştirdiği çalışmada ilk 200 kelimenin kitaplardaki toplam kelimelerin %50'sinden fazlasını oluşturduğunu belirtmektedir. Bu veriler dildeki belirli kelimelerin daha sık kullanıldığını ve kullanım imkânlarının daha geniş olduğunu göstermektedir.

İngilizce için sıklık sözlüklerinden yararlanılarak sınıf seviyelerine göre birçok kelime listesi oluşturulmuştur. Thorndike (1921), sıklık sözlüğünün öğretmenlere kelimelerin önemine ilişkin bir fikir vereceğine değinirken Thorndike ve Lorge (1944) sınıf seviyelerine göre kelimelerin belirlenmesinde sıklık sözlüğünden yararlanılırken başvurulacak kuralları ve ilkeleri ortaya koymuştur. Sonraki yıllarda İngilizce için birçok kelime listeleri oluşturulmuştur. Bu listelerin bazısı (Carroll vd., 1971; Zeno vd., 1995) sıklık sayımlarını, bazısı (Biemiller, 2009; Dale ve O'Rourke, 1981) öğrencilerin kelime bilgilerini esas alarak düzenlenmiştir.

Türkçede sıklık çalışmalarına bakıldığında kapsamlı, sistemli çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Pierce (1960), Göz (2003) ve Ölker'in (2011) çalışmaları bu tür çalışmalar arasında öne çıkmaktadır. Bunların yanı sıra son dönemlerde derlem çalışmaları da yapılmaktadır. Türkçe Ulusal Derlemi yaklaşık 50 milyon (Aksan vd., 2012) kelimededen oluşmaktadır. Ayrıca 1 milyon kelimededen oluşan Sözlü Türkçe Derlemi (2016) projesi de bulunmaktadır. Bu derlemlerin tanıtım sürümleri hizmete sunulmuştur. Hem sıklık sözlükleri hem de derlemler doğrudan kelime öğretimine ilişkin bir veri sunmamakla birlikte bunlar, muhtemel hedef kelimelerin değerlendirilmesinde yararlanılabilecek önemli kaynaklardır.

Türkçe için sınıf seviyelerine göre düzenlenmiş kelime listeleri bugüne değin hazırlanamamıştır. Her ne kadar geçmiş dönemlerde küçük ölçekte bazı kelime listeleri (Erdem, 1938; Özön, 1954; Pars ve Pars, 1954) oluşturmuş olsa da bunlar sistemli bir yaklaşımın ürünü olarak ortaya konulmamıştır. Ancak son dönemlerde yapılan çalışmalarda bu alanda hissedilen ihtiyaca cevap niteliğinde bazı kelime listeleri önerilmektedir. Keklik (2015) bir çocuğun 11 yaşına kadar 3000 kelime bilmesinin yeterli olacağından hareketle 0-6 yaş grubu için 1200, 7-11 yaş grubu için 1800 kelimededen oluşan bir liste hazırlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığının Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi kapsamında *1'den 12. sınıfa kadar sınıf seviyelerine göre söz varlığı listeleri ve sözlüklerinin* (MEB, 2015) hazırlanması planlanmaktadır.

Sıklık sözlüklerinin eğitimde kullanılması zaman zaman eleştiri konusu olabilmektedir (Beck, McKeown ve Kucan, 2013; Nagy ve Hiebert, 2011). Bu eleştirilerde sıklık sözlüklerinin yapısal özelliklerinden kaynaklı birtakım sınırlılıklarına işaret edilmektedir. Sıklık sözlüklerinin temel sınırlılığı kelime anlamlarına ilişkin sağlıklı bir veri sunmamasıdır. Dildeki kelimelerin büyük bir çoğunluğunun çok anlamlılık arz ettiği dikkate alınırsa yapısı gereği sıklık sözlüklerinin, kelimeleri bütün anlam özellikleriyle temsil edebilmesi oldukça güçtür. Bunun yanı sıra sıklık sözlüklerinde sayıma esas



kabul edilen birim, kelimeye ilişkin değerlendirmeyi etkilemektedir. Söz gelimi, Göz (2003) kelimelerin kök ve gövdelerini ayrı bir birim olarak ele almaktadır. Bu durumda Göz'ün (2003) sıklıklarını ayrı ayrı verdiği mutlu-mutluluk, bilmek-bilinmek gibi kök ve gövde arasında anlam ilişkisi açık kelimelerin, kelime listelerinde nasıl yer alacağı bir mesele haline gelmektedir.

Sınıf veya yaş seviyelerine göre kelime listeleri hazırlamanın yabancı kaynaklarda hâlihazırda başvurulan bir yöntem olmakla birlikte sağlıklı bir tercihe imkân vermediği de dile getirilmektedir. Bu tür listelerin oluşturulması için herhangi bir formül bulunmadığını belirten Beck, McKeown ve Kucan'a göre (2002, 30) "Bilinen kelimelerle açıklanabildiği ve öğrencilerin konuşabilecekleri veya yazabilecekleri şeylere uygulanabildiği müddetçe kelime, öğretmek için uygundur."

### 3.2. Seviye Yaklaşımı (Tier Approach)

Alanyazında Beck vd.nin (2002, 2013) seviye yaklaşımı öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, Amerika'da anaokulundan üniversiteye kadar sınıf seviyelerine göre derslere belirli bir standart getirmek amacıyla uygulamaya konulan Common Core State Standards'ta (National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, 2010) kelime seçme yaklaşımı olarak verilmekte ve ilgili çalışmalarda (Nagy ve Hiebert, 2011; Graves vd. 2014) önerilerin yaklaşımlar için bir ölçü işlevi görmektedir. Bu yaklaşımda kelimeler üçlü bir tasnife göre ele alınmaktadır.

Birinci seviye, genel ve yaygın kelimelerden oluşur. Sıklıkları oldukça yüksek olan bu kelimeler büyük ölçüde bir dilin temel söz varlığını oluşturur. *Kitap, güzel, bilmek* gibi konuşma dilini temsil eden kelimeleri içerir. Aynı zamanda yazı dilinde sık sık karşılaşılabılır. Bu özellikleri itibarıyla bu grupta değerlendirilecek kelimeler büyük oranda çocukların mevcut kelime hazinelerinde bulunur veya herhangi bir öğretime ihtiyaç duyulmadan dilin günlük kullanımlarından öğrenilebilir. Bu yüzden kelimenin anlam derinliğini veya bazı kullanım özelliklerini göstermek gibi özel bir amaç dışında bu gruptaki kelimelerin kelime öğretiminde hedef kelimeler arasında yer verilmesine gerek duyulmayabilir.

Üçüncü seviye, birinci seviyenin aksine özel ve nadir kelimelerden oluşur. Sıklıkları oldukça düşük olan bu kelimeler daha çok belirli bir alanda karşılaşılan kelimelerdir. *Aksiyom, enlem, mukarnas* gibi belirli bir alana mahsus olan kelimeler ancak o alanla ilgili bir gereklilik olduğu durumlarda kelime öğretiminin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu tür kelimeler ait oldukları konu alanı dersleri çerçevesinde daha iyi öğrenilebilir.

İkinci seviye, seviyeli dil kullanıcılarının konuşmalarında sıklığı yüksek ve birçok alanda karşılaşılmaması muhtemel kelimelerdir. *Varsaymak, keşfetmek, hakikat* gibi kelimeler, bu kategoride değerlendirilir ve bunlar geniş bir alanda kullanılan kelimelerdir. Bu tür kelimelerle daha çok yazı dilinde karşılaşılr. Bu kelimeler öğrencilerin anlama

ve anlatma becerilerinde önemli bir rol oynar. Bu sebeple kelime öğretiminde hedef kelimeler bu gruptaki kelimelerden seçilir.

İkinci seviye kelimelerinden öğretilecek kelimeler seçilirken öncelikle kelimenin öğrencilerin bildiği kavram ve kelimelerle izahının mümkün olup olmadığına bakılır. Bu mümkün ise kelimenin dildeki önemini ve kullanım imkânlarının genişliğini belirlemeye yönelik bir dizi ölçüte başvurulur. Beck vd. (2002, 19) bu gruba dâhil edilecek kelimeleri belirlerken üç ölçütü öne çıkarmaktadır:

**Önem ve yarar:** Seviyeli dil kullanıcılarının kullandığı ve çeşitli alanlarda sıklıkla görülen kelimeler.

**Öğretim imkânı:** Öğrencilerin, kendisi ve diğer kelime ve kavramlarla bağlantısına yönelik zengin temsiller kurabilmesi için çeşitli şekillerde işe yarayabilen kelimeler.

**Kavramsal anlama:** Öğrencilerin anladıkları genel kavramları tarif etmede kesinlik ve belirginlik sağlayan kelimeler.

Bu temel ölçütlerin yanında öğretilecek muhtemel kelimeler, diğer kelimelerle ve sınıfta işlenen konularla ilişkisi, metnin anlaşılmasındaki rolü dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Bilinmeyen kelimelerin sayısı her metinde aynı olmayabilir. Bazen öğretilecek ikinci seviye kelimesi metinde yeterli sayıda bulunamayabilir. Böyle bir durumda, metinle kavram düzeyinde ilgili olabilecek kelimeler seçilerek hedef kelimeler oluşturabilir (Beck vd., 2002).

Aşağıda Abasıyanık'ın (2005) bir hikâyesinden alınmış bir metin yer almaktadır. Bu metin üzerinde hedef kelimeler ortaokul öğrencileri göz önünde bulundurularak seviye yaklaşımına göre belirlenmiştir. Altı çizili kelimeler, ikinci seviye kelimeleri olarak değerlendirilebilir. Hikâyenin devamında başka ikinci seviye kelimeleri de vardır. Metnin tamamında öğretilecek nihai hedef kelimeler belirlenirken buradaki kelimelerin bazıları çıkarılabilir. Ancak seviye yaklaşımının nasıl uygulandığını göstermek amacıyla buradaki kelimelere göre bir değerlendirme yapılmıştır.

Sabah ezanı okundu. Kalk yavrum, işe geç kalacaksın.

Ali nihayet iş bulmuştu. Bir haftadır fabrikaya gidiyordu. Anası memnundu. Namazını kılmış, duasını yapmıştı. İçindeki Cenabı Hak'la beraber oğlunun odasına girince uzun boyu, geniş vücudu ve çok genç çehresi ile rüyasında makinelere, elektrik pilleri, ampuller gören, makine yağları sürünen ve bir dizel motoru homurtusu işiten oğlunu evvela uyandırmaya kıyamadı. Ali işten çıkmış gibi terli ve pembe idi.

Halıcıoğlu'ndaki fabrikanın bacası kafasını kaldırmış, bir horoz vekarıyla sabaha, Kâğıthane sirtlarında beliren fecri-kâzibe bakıyordu. Neredeyse ötecekti.

Ali nihayet uyandı. Anasını kucakladı. Her sabah yaptığı gibi yorganı kafasına büsbütün çekti. Anası yorgandan dışarıda kalan ayaklarını gıdıkladı. Yataktan

#### ◆ Tahir Tağa

bir hamlede fırlayan oğluyla beraber tekrar yatağa düştükleri zaman bir genç kız kahkahasıyla gülen kadın mesut sayılabilir. Mesutları çok az bir mahallenin çocukları değil miydiler? Anasının çocuğundan, çocuğun anasından başka gelirleri var mıydı? Yemek odasına kucak kucağa geçtiler. Odanın içini kızarmış bir ekmeğin kokusu doldurmuştu. Semaver, ne güzel kaynardı. Ali semaveri, içinde ne ıstırap, ne grev, ne de kaza olan bir fabrikaya benzetirdi. Ondan yalnız koku, buhar ve sabahın saadeti istihsal edilirdi... (s.9)

Ortaokul seviyesindeki öğrenciler *vekar* (vakar) kelimesi dışında altı çizili kelimelere kavram düzeyinde aşınadır ve bildiği kelimelerle bu kelimelerin izahı da mümkündür. *Vakar* kelimesine karşılık olarak sözlüklerde verilen ilk anlam ağırbaşlılıktır. *Ağırbaşlılık* kelimesinin tanımını ve işaret ettiği davranış bağlamını ortaokul öğrencilerinin tarif etmesi güç olabilir. Bu yönüyle *vekar* kelimesinin ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun olmadığı söylenebilir. Hikâyede *nihayet* ve *semaver* kelimeleri birden fazla tekrarlanmaktadır. Bu kelimeler hikâyenin anlaşılmasına katkı sağlayacağı gibi öğrencilerin her iki kelime ile farklı alanlarda karşılaşma ihtimali de yüksektir. *Hamle* ve *ıstırap* kelimeleri ise öğrencilere aşına oldukları kavramlara ilişkin daha zengin temsiller oluşturma ve kelimelerin anlam inceliklerini görme imkân verebilir. *Dizel*, *çehre*, *evvela*, *mesut* ve *saadet* kelimeleri seviyeli dil kullanıcılarının konuşmalarında ve çeşitli metinlerde karşılaşılması muhtemel kelimelerdir. Bu yönüyle bu kelimelerin de öğretilmesi yararlı olacaktır.

*Cenabı Hak*, *fecri-kazib* ve *istihsal etmek* üçüncü seviye kelimeleri olarak değerlendirilebilir. Sıklıklarının çok düşük olmasının yanı sıra bu kelimeler, belirli bir alana özgü kelimelerdir. Cenabı Hak ilahiyat, fecri-kazib astronomi ve istihsal etmek iktisat bilimlerinde karşılaşılması muhtemel kelimelerdir. Bunun yanı sıra ortaokul seviyesindeki öğrencilerin bu kelimeleri konuşma ve yazılarında kullanması beklenemez. Bu sebeple bu kelimelere ders içerisinde zaman ayrılması gerekmez. Sadece ihtiyaç duyulması hâlinde kelimelerin anlamlarına yüzeysel olarak değinilebilir.

Kelime seçiminde esneklik sağlamanın bakımından seviye yaklaşımının, kullanışlı olduğu söylenebilir. Her ne kadar objektif kelime sıklığı ölçümlerini hafife alması, uygulama örneklerinin daha çok öyküleyici metinlerle olması ve kelime unsurlarını (kök-ek) doğrudan ele almaması (Nagy 2008; Nagy ve Hiebert, 2011) bakımından eleştiri konusu olsa da Nagy ve Hiebert (2011) bu eksiklikleri gidermenin mümkün olduğunu belirtmektedir.

#### 4. Sonuç

Kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerinin kazandırılmaya çalışıldığı Türkçe derslerinde kısıtlı zaman diliminin verimli olarak kullanılması gerekir. Bu da bütün sürecin sistemli bir şekilde yürütüldüğü etkili bir kelime öğretimi ile mümkün olabilir. Etkili bir kelime öğretimi için öncelikle ve hiç vakit geçirmeksizin hedef kelimelerin belirlenmesine yönelik çalışmalar ortaya konulmalı, kelime öğretiminde mutlaka bir

kelime seçme yaklaşımı benimsenmeli, hedef kelimelerin seçimine belirli bir standart getirilmelidir. Yukarıda bahsi geçen yaklaşımların kendilerine özgü sınırlılıkları olmakla birlikte bunlardan herhangi biri mevcut belirsizliğe tercih edilmelidir. Çünkü kelime seçiminde süregelen belirsizlik, kelime öğretiminin başarısını önemli ölçüde zedelemektedir.

Kelime öğretimine belirli bir standart getirmek, hedef kelimelerde asgari müşterekleri sağlamak amacıyla kelime listesi yaklaşımı benimsenebilir. Bu durumda, kelime listelerinin yapısından kaynaklı sınırlılıkları göz ardı edilmemelidir. Zira efradını cami, ağyarını mâni kelime listelerinin oluşturulması beklenemez. Metinlerden bağımsız olarak oluşturulacak kelime listelerinin sürecin doğal bir parçası hâline gelmemesi gibi ciddi bir risk de söz konusudur. Böyle bir durumda kelime listelerindeki kelimelerin, anlam ve kullanım özellikleri layıkıyla öğrenilmeden ezberlenebileceği, bunun da sığ bir kelime bilgisine yol açabileceği gözden uzak tutulmamalıdır.

Kelime seçimini etkileyen bütün faktörleri göz önünde bulundurma imkânı sunan esnek yapıyla seviye yaklaşımı, kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesinde kelime listelerine göre daha tercih edilebilir özellikler taşımaktadır. Kelimenin sıklığı, bilinirliği gibi tek boyutlu kelime seçimi yerine öğrenci, metin ve kelimelerin rolünü dikkate alan bir yaklaşımla hedef kelimeler daha sağlıklı seçilebilir. Seviye yaklaşımında, derste işlenen metinden hareketle hedef kelimeleri belirleme imkânı vardır. Bu, dersin olağan seyrini aksatmadan kelimelerin doğal bağlamında öğrenilmesi için önemli bir imkân olarak değerlendirilebilir. Seviye yaklaşımı, kelime öğretimini gerçekleştiren öğretmenleri kelime seçme sürecine dâhil etmesi bakımından da avantajlı bir yaklaşım olarak görülebilir. Bu özellikleri itibarıyla seviye yaklaşımının, kelime seçimi için daha uygun olduğu söylenebilir.

## Kaynakça

- ABASIYANIK, Sait Faik (2005). **Semaver**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- AKSAN, Doğan (2009). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim (III. Cilt)**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- AKSAN, Y. vd. (2012). “*Construction Of The Turkish National Corpus (TNC)*”, **Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)** içinde. İstanbul. Türkiye. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>
- BAŞ, Bayram (2006). **1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- BAUMANN, James F., KAMEENUI, Edward J. ve ASH, Gwynne E. (2003). “*Research on vocabulary instruction: Voltaire Redux*”, J. Flood, J.J. Lapp, J.R. Squire and J. M. Jensen (Eds.), **Handbook of Research on Teaching the English Language Arts** (pp. 604-632), MacMillan, New York.

◆ Tahir Tağa

- BECK, Isabel L. ve McKEOWN, Margaret G. (1991). "Conditions of Vocabulary Acquisition" R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), **Handbook of Reading Research Vol 2** (pp.789–814). New York: Longman.
- BECK, Isabel L., McKEOWN, Margaret G. ve KUCAN, Linda. (2002). **Bringing Words to Life**, The Guilford Press, New York.
- BECK, Isabel L., McKEOWN, Margaret G. ve KUCAN, Linda. (2013). **Bringing Words to Life**, The Guilford Press, New York.
- BIEMILLER, Andrew (2011). "Vocabulary: What words should we teach?", **Better: Evidence-based Education**, Winter 2011, 10-11.
- BIEMILLER, Andrew (2009), **Words Worth Teaching: Closing the Vocabulary Gap**, SRA/McGraw-Hill, Ohio.
- CARROLL, John B., DAVIES, Peter ve RICHMAN, Barry (1971). **The American Heritage Word Frequency Book**, Houghton Mifflin, Boston.
- DALE, Edgar ve O'ROURKE, Joseph (1981). **Living word vocabulary: A National Vocabulary Inventory**, World Book/Childcraft International, Chicago.
- D'ANNA, Catherine A., ZECHMEISTER, Eugene B. ve HALL, James W. (1991). "Toward a meaningful definition of vocabulary size", **Journal of Reading Behavior**, 23, 109-122.
- ERDEM, Tahir (1938). "İlkokullarda Talebeye Öğretilecek Kelime Kadrosu", **Enerji**, 1(11), 269-273
- FISHER, Douglas ve FREY, Nancy (2011). "Selecting Words: An Important Consideration in Explicit Vocabulary Instruction" <http://vocablog-plc.blogspot.com.tr/2011/04/selecting-words-important-consideration.html> Erişim Tarihi: 20.02.2016
- GARDNER, Dee (2004). "Vocabulary Input Through Extensive Reading: A Comparison of Words Found in Children's Narrative and Informational Reading Materials", **Applied Linguistics**, 25(1), 1–37.
- GÖZ, İlyas (2003). **Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- GRAVES, Michael F., BAUMANN, James F., BLACHOWICZ, Camille L. Z., MANYAK, Patrick, BATES, Ann, CIEPLY, Char, DAVIS, Jeni R. ve VON GUNTEN, Heather (2014). "Words, Words Everywhere, But Which Ones Do We Teach?" **The Reading Teacher**, 67(5), 333–346
- HART, Betty ve RISLEY, Todd R. (2003). "The early catastrophe: The 30 million word gap", **American Educator**, 27, 4–9.
- HIEBERT, E.H. (2005). "In Pursuit of an Effective, Efficient Vocabulary Curriculum for Elementary Students", E.H. Hiebert & M.L. Kamil (Eds.), **Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice** (pp. 243–263), Erlbaum, New Jersey.
- HIEBERT, Elfrieda H. ve CERVETTI, Gina N. (2012). "What Differences in Narrative and Informational Texts Mean for the Learning and Instruction of Vocabulary", E.B. Kame'enui & J.F. Baumann (Eds.), **Vocabulary Instruction: Research to Practice** (2nd ed., pp. 322–344), Guilford, New York.
- KAMIL, Michael L. ve HIEBERT, Elfrieda H. (2005). "Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues", E. H. Hiebert and M. L. Kamil (Eds.), **Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice** (pp. 1–23). Lawrence Erlbaum, New Jersey.

- KARADAĞ, Özay (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KARAKUŞ, İdris (2002). Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Anıttepe Yayıncılık, Ankara.
- KEKLİK, Sadettin (2015). Çocukta Dil Edinimi, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- MEB (2000). İlköğretim Okulu Ders Programları: Türkçe-Yazı Programı 6-7-8, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı, Ankara.
- MEB (28 Eylül-1 Ekim 2015). "Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi (Poster)", 10. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı, Saraybosna.
- MILLER, George A. ve GILDEA, Patricia M. (1987). "How Children Learn Words", *Scientific American*, 257, 94-99.
- NAGY, William (2009). "Understanding Words and Word Learning: Putting Research on Vocabulary into Classroom Practice", Rosenfield, S., & Berninger, V. (Eds.) **Handbook on Implementing Evidenced Based Academic Interventions**, Oxford University Press, New York.
- NAGY, William E. ve HERMAN, Patricia A. (1984). **Limitations of Vocabulary Instruction** (Tech. Rep. No. 326), University of Illinois, Center for the Study of Reading, Urbana.
- NAGY, William (October 2008). "Choosing Words to Teach: Beyond Tier Two", **19th International Reading Association**, West Regional Conference, Oregon.
- NAGY, William E. ve HIEBERT, Elfrieda H. (2011). "Toward a Theory of Word Selection", M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), **Handbook of Reading Research, Volume IV** (pp. 388-404), Routledge, New York.
- National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers (2010). **Common Core State Standards (English Language Arts, Appendix A)**, National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, Washington D.C
- ÖLKER, Gökhan (2011). **Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası)**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÖZÖN, Mustafa Nihat (1954). *Kelime Hazinesi*. İlk Öğretim, 367, 5-6
- PARS, Vedide B. ve PARS, Cahit B. (1954). **Okuma Psikolojisi ve İlk Okuma Öğretimi**, Maarif Basımevi, İstanbul.
- PEARSON, P. David, HIEBERT, Elfrieda H. ve KAMIL, Michael L. (2007). "Vocabulary Assessment: What We Know and What We Need to Learn", **Reading Research Quarterly**, 42(2), 282-296.
- PIERCE, Joe (1960). **Türkçe Kelime Sayımı (A Frequency Count of Turkish Words)**, MEB Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi, Ankara.
- Sözlü Türkçe Derlemi (2016). <http://std.metu.edu.tr/> Erişim Tarihi: 15.03.2016

◆ Tahir Tağa

- STAHL, Steven A. (1999). **Vocabulary Development**, Brookline Books, Massachusetts.
- TDK (2011). **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- THORNDIKE, Edward L. (1921). **The Teacher's Word Book**, Teachers College, New York.
- THORNDIKE, Edward L. ve LORGE, Irving (1944). **The Teacher's Word Book of 30.000 Words**, Teachers College, New York.
- WHITE, Thomas G., GRAVES, Michael F. ve SLATER, Wayne H. (1990). "Growth of Reading Vocabulary in Diverse Elementary Schools: Decoding and Word Meaning", **Journal of Educational Psychology**, 82(2), 281-290.
- YILDIRIM, Kasım, YILDIZ, Mustafa ve ATEŞ, Seyit (2011). "Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anamlı Bir Yardayıcısı Mıdır Ve Yordama Gücü Metin Türlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 11(3), 1531-1547.
- ZENO, Susan M., IVENS, Stephen H., MILLARD, Robert T. ve DUVVURI, Raj (1995). **The Educator's Word Frequency Guide**, Touchstone Applied Science, New York.