



**KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
*Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*  
*The Journal of International Turkish Language & Literature Research*

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 932-983.  
Geliş Tarihi-Received: 12.09.2023  
Kabul Tarihi-Accepted: 09.10.2023  
Araştırma Makalesi-Research Article  
ISSN: 2687-5675  
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1359181

## **Kelime Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlere İlişkin Bir Meta-Sentez Çalışması\***

*A Meta-Synthesis Study of Postgraduate Theses on Vocabulary Teaching*

**Nurbanu KANSIZOĞLU\*\***  
**Nazan BEKİROĞLU\*\*\***

Öz

Bu çalışma, 2002-2021 yılları arasında ilkokul ve ortaokul düzeyinde (1-8. sınıflar) yapılan ve kelime öğretimi kapsamında hazırlanan lisansüstü tezleri meta-sentez yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin kelime hazinelerini ve Türkçe ders kitaplarının söz varlığını; çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye olan katkısını tespit etmeyi amaçlayan 107 lisansüstü tezin nitel bulguları analiz edilmiştir. İlk aşamada 13 farklı betimsel bulgunun (yıllara, türlere, üniversitelere, çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne, sınıf düzeyine, şehre, söz varlığı öğelerine vs.) dağılımı incelenirken ikinci aşamada önerilerin bulguları sentezlenmiştir. Önerilerden kod, alt kategori, kategori ve temalar elde edilmiş, hiyerarşik bir ağ yapısı oluşturabilmek için MAXQDA 20.4.1 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda 2002 yılından bu yana her yıl Türkçe eğitimi alanında kelime öğretimi konulu en az 1 tez hazırlandığı anlaşılmıştır. 107 tezin yalnızca 10'u doktora düzeyindedir. Bu tezler ağırlıklı olarak 5. sınıf kademesinde, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi bünyesinde hazırlanmıştır. Uygulamalı çalışmaların genellikle 100 sayısını aşmayan küçük örneklem grupları ve İstanbul ilinde gerçekleştirildiği ve bu çalışmalarda çoğunlukla pilot uygulama ve kalıcılık testi yapılmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar uygulamalı çalışmalarda öğretmeyi hedefledikleri kelimeleri genellikle tek bir kaynaktan ve Türkçe ders kitaplarından yararlanarak oluşturmuştur. Öğrencilerin dağarcıklarının ve Türkçe ders kitaplarının atasözleri bakımından oldukça zayıf olduğu, aynı sınıf kademesinde ölçülen söz varlığı öğelerinde tutarsızlıklar olduğu, öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle kelime öğretmeyi sürdürdükleri, kelime/sıklık listelerinin olmaması, kelime öğretiminin dil becerileri ile ilişkilendirilmemesi ulaşılan diğer sonuçlar arasında bulunmaktadır. Çalışmanın sonunda araştırma sonuçlarına dayalı önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Kelime öğretimi, söz varlığı, lisansüstü tez, meta-sentez

**Abstract**

This study aimed to analyze postgraduate theses that were conducted at primary and middle school levels (grades 1 to 8) until 2021 and addressed vocabulary teaching. To this end, it used

\* Bu çalışma Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU danışmanlığında Nurbanu KANSIZOĞLU tarafından hazırlanan "Kelime Öğretimine Yönelik Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz ve Meta-Sentez Çalışması" (2022) isimli yüksek lisans tezinin verileri kullanılarak üretilmiştir.

\*\* Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon/Türkiye, e-posta: nurbanukansizozglu@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6908-2644.

\*\*\* Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon/Türkiye, e-posta: nazanbekiroglu@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7067-6215

a meta-synthesis approach and analyzed the qualitative findings of 107 postgraduate theses that focused on determining students' vocabulary, the vocabulary of Turkish textbooks, and the contribution of various strategies, methods, techniques, and materials to the development of students' vocabulary. The first stage involved analyzing the distribution of 13 types of descriptive findings (years, types, universities, sample size, grade level, province, vocabulary items, etc.), while the second stage involved synthesizing the recommendations in the theses. Code, subcategories, categories and themes were generated from the recommendations, and the MAXQDA 20.4.1 software package for qualitative analysis was used to create a hierarchical network structure. The study results showed that at least one thesis on vocabulary teaching in the field of Turkish education was produced every year since 2002. Among the 107 theses analysed, only 10 were doctoral theses, and most of the theses were conducted at the 5th grade level and at Afyon Kocatepe University and Gazi University. Applied studies were usually carried out in small sample groups that did not exceed 100 participants and in the province of Istanbul, and they were mostly not piloted and did not use a retention test. In addition, researchers in applied studies often used a single source and Turkish textbooks to compile the words that they aimed to teach. The other results were as follows: students' vocabulary and Turkish textbooks were quite weak in terms of proverbs, there were inconsistencies in the vocabulary items measured at the same grade level, teachers continued to teach vocabulary using traditional methods, there was no word frequency lists, and vocabulary teaching was not associated with language skills. The study ends with recommendations based on the results.

**Keywords:** Vocabulary, postgraduate theses, meta-synthesis

## Giriş

Herhangi bir dilde, anlama ve etkili iletişim kurma becerisi büyük ölçüde kelimelerin kullanımına dayanmaktadır. Kişinin ana dilindeki yeterliliği genellikle kelime dağarcığına hakimiyeti ve kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde kullanma becerisi ile belirlenmektedir. Öte yandan güçlü bir kelime dağarcığı kazanmanın hem sosyal hem de akademik yaşam üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Doğru ve uygun bir dil kullanarak etkili iletişim kurma becerisine sahip kişilerin işverenler, meslektaşlar ve müşteriler üzerinde olumlu bir izlenim bırakma ihtimali çok daha yüksektir (Bishop vd., 2009). Çünkü geniş bir kelime dağarcığına sahip olmak, bir konuşmacının düşüncelerini tutarlı ve akıcı bir şekilde iletmesini sağlamaktadır. Bu sadece dinleyicilerde güven oluşturmakla kalmamakta aynı zamanda konuşmacının mesajının daha kolay anlaşılıp özümsemesine yardımcı olmaktadır (Ünveren, 2020). Sınırlı bir kelime dağarcığı, matematik de dâhil olmak üzere tüm akademik disiplinlerde anlamanın önünde engel teşkil edebilmektedir. Öğrenciler; kelimeleri öğrenme, hatırlama veya hafızadan hızlı bir şekilde geri çağırma konusunda sınırlı bir yeteneğe sahipse anlamanın kesintiye uğraması kaçınılmaz olmaktadır. Nitekim kelime dağarcığının okuduğunu anlama becerisinin güçlü bir yordayıcısı olduğu birçok çalışma (Akaydın, 2018; Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Braze vd., 2007; Oulette, 2006; Qian, 1999; Kang, 2020; Kurnaz, 2018; Özkök-Kayhan, 2010; Ricketts vd., 2007; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008; Yıldırım vd., 2011) ile kanıtlanmıştır. Üstelik kelimelerin tanımlarını, çeşitli kullanım şekillerini ve aralarındaki ince farklılıkları bilmek yalnızca okuduğunu anlama değil yazma, dinleme (Rooney, 2010) ve konuşma (Maden, 2021) becerilerini geliştirme adına da gerekli görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için belirlenen hedeflerle uyumlu olarak istenen mesajı etkili bir şekilde ileten doğru kelimeleri dikkatlice seçmeleri oldukça önemlidir. Dahası doğru cümlelerin kurulması ve bu cümlelerin tutarlı paragraflar hâlinde düzenlenmesi için en temel unsur olan kelimelere ihtiyaç duyulmaktadır (Göçer, 2010). Öte yandan dikkatle dinlemek, bireylerin bilgiyi etkili bir şekilde kavraması ve anlaması için çok önemlidir. Çünkü aktif bir şekilde dinleyerek ve konuşulan kelimeleri tam olarak kavrayarak kelime öğrenimi geliştirilebilmektedir. Bu alıcı beceri, yazılı anlatımın yanında sözlü anlatımda kullanılan kelimelerin de edinilmesine yardımcı olmaktadır. Özellikle çocuklar, başkaları tarafından kullanılan kelimelere sıkça maruz kaldıklarında

kelime bilgilerinde bir artış yaşamaktadır (Gökçe, 2020). Konuşma becerisine yönelik bildirilen sorunların başında ise kelime hazinesinin yetersizliği gelmektedir. Kelime hazinesi yetersiz olan bireyler zihinlerindeki fikirleri ifade ederken kelimeleri uygun bir sıraya dizmekte güçlük yaşamaktadır (Akkaya, 2012). Buna karşılık geniş kelime dağarcığı çok çeşitli konularda konuşabilme yeteneğini beraberinde getirmektedir.

Tüm bunlar değerlendirildiğinde fikirleri tam olarak anlamak ve etkili bir şekilde iletmek için bireylerin, özellikle de çocukların çok çeşitli kelimelere sahip olması gerektiği fikri ön plana çıkmaktadır (Karadağ, 2019a). Fakat günümüzde akademik terminoloji bir yana, günlük dilde kullanılması öngörülen temel kelimelere dahi hâkim olamayan bireylerin sayısı gittikçe artış göstermektedir. Dijital bağımlılıkların büyük ölçüde arttığı modern toplumumuzda, teknolojik araçlara giderek daha fazla bağlanan bireyler, sosyal etkileşim kurmada güçlük yaşamaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak dünyayı kavrayışları “standartlaştırılmış mekanik dil yapıları”yla sınırlı hâle gelmektedir (Akyol ve Temur, 2013). Aydın (2014), ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki sorunlarının en başına kısıtlı bir kelime kadrosunun kullanılmasını ve bu kadronun günlük dilin ötesine geçememesini koymaktadır. Bu düşünce Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin yazılı veya sözlü anlatımlarındaki aktif kelime hazinelerini inceleyen çeşitli araştırmaların (Aykaç, 2017; Dağ, 2017; Emiroğlu, 2015; Karakaya, 2011; Obuz, 2012; Özen, 2020; Öztekin, 2008; Serarslan, 2010; Tülü, 2012; Türkyılmaz, 2013) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmaların tümü öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ederken sık sık kelime tekrarlarına başvurduğunu saptamakta buna sebep olarak öğrencilerin sahip olduğu yetersiz kelime hazinesini göstermektedir. Bunların yanında çeşitli çalışmaların bulguları Türkçe ders kitaplarının kelime öğretimi etkinlikleri (Aydın ve Aydın, 2020; Genç, 2021; Numanoğlu, 2021) veya söz varlığı yönünden zengin olmadığını (Akyol, 2019; Çalışır, 2016; Eren, 2022), farklı sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında söz varlığı açısından kademeli bir artışın gerçekleşmediğini (Büyükhellaç, 2014; Eren, 2022; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2005; Sayın ve Doğan, 2023), farklı yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarında ise söz varlığı açısından tutarsızlıklar olduğunu (Apaydın, 2010; Arslan ve Bay, 2023; Bulut ve Taçyıldız, 2020; Karadağ, 2019b) bildirmektedir. Öte yandan araştırmacılar (Akyol ve Temur, 2013; Baker vd., 1998; Biemiller, 2003; Bishop vd., 2009; Nagy ve Scott, 2003; Stahl ve Fairbanks 1986) öğrenilecek kelime hakkında yalnızca tanımsal bilgi sağlayan yöntemlerin anlama üzerinde güçlü bir etki yaratmadığı konusunda hemfikirdir. Yani öğrencilere yalnızca kelimelerin tanımlarını öğretmek veya kelimelerin tanımlarını sözlükten bulmalarını isteyip kâğıda kaydettirmek etkili bir öğretim yöntemi olarak görülmemektedir. Çünkü böyle bir yaklaşım öğrenciyi kelimeyi farklı bağlamlarda tanıma ve kullanma yeteneğinden alıkoymaktadır. Üstelik bu türden bir öğretim yöntemi, öğrenciye pasif bir rol biçerek yeni kelimeler öğrenme becerisi kazandırmamaktadır (Nagy ve Scott, 2000). Hâlbuki öğrenci; farklı kelime öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerine hâkim olduğunda kelimeleri okuma ve dinleme bağlamlarında kolayca tanıyabilmekte konuşma ve yazma esnasında ise etkili bir şekilde kullanabilmektedir. Böylelikle öğrenciler kendi öğrenmeleri için bireysel sorumluluk üstlenerek bağımsız kelime öğrenenler olma yolunda ilerlemektedirler. Fakat bugün hâlâ Türkiye’deki ilkököl ve ortaokul düzeyindeki okullarda öğretmenler, geleneksel yöntemlerle kelime öğretmeye devam etmektedir. Yapılan araştırmaların (Çoban ve Alyılmaz, 2019; Göçer, 2016; Karadüz ve Yıldırım, 2011) sonuçları Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretimini sözlüğe başvurma ve kelimeyi cümle içinde kullanma gibi geleneksel uygulamalarla sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Yani öğretmenler kelime öğretirken farklı strateji, yöntem, teknikleri esas alan bilinçli ve sistemli bir anlayışla hareket etmemektedirler.

## Araştırmanın Önemi

Aydın ve Gülden (2021), kelime öğretiminin anlama ve anlatma olmak üzere iki temel boyuttan meydana geldiğini aktarmaktadır. Araştırmacılar, öğrencilere hedeflenen kelimeleri kazandırmanın amaç edinildiği anlama boyutunun en önemli unsurlarını öğretmen ve ders kitabı; öğrencilere kazandırılan kelimelerin aktif olarak kullanılmasını sağlamanın amaç edinildiği anlatma boyutunun en önemli unsurlarını ise yöntem ve teknikler olarak belirlemektedir. Bu doğrultuda çalışmanın odak noktasının bahsi geçen unsurlardan meydana gelmesi oldukça önemli sayılmaktadır. Öte yandan literatürde çeşitli yaş ve sınıf düzeylerinde söz varlığı (Baş ve Karadağ, 2012; Göçen ve Okur, 2015; Sarı, 2020; Türkben, 2018a) ve sözcük/kelime öğretimi (Başoğlu vd., 2014; Keskin vd., 2015; Okur ve Dağtaş, 2014; Sarı, 2020) ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimlerini tespit etmeyi amaçlayan betimsel nitelikli araştırmalar mevcuttur. Bu çalışma; söz konusu alanda yapılan bireysel nitelikli çalışmaların eğilimlerini tespit etmenin yanında benzer bulguları bir araya getirme, bu bulguları belirli temalar altında birleştirerek daha genellenebilir sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda ilkökul ve ortaokul düzeyinde yapılan lisansüstü tezleri sistematik olarak inceleyerek araştırmacılara, eğitim yöneticilerine/uzmanlara, ders kitabı yazarlarına ve öğretmenlere güncel bir veri kaynağı sunacaktır. Tüm bunların yanında literatür incelendiğinde Türkçe eğitiminin bazı alanlarında birikmiş çalışmaların var olduğu göze çarpmaktadır. Kelime öğretimi, söz varlığı konulu çalışmalar bunlara örnektir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın temel amacı, 2002-2021 yılları arasında ilkökul ve ortaokul düzeyinde (1-8. sınıflar) yapılan ve kelime öğretimi kapsamında değerlendirilen lisansüstü tezleri meta-sentez yöntemiyle incelemektir. Bu kapsamda birbirinden bağımsız fakat aynı konu içeriğine sahip olan çalışmaların bulgularının sentezlenerek bütüncül bir bakış açısıyla yeniden yorumlanması ve bu alanda yapılan tezlerin yönelimlerinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, öğrencilerin kelime hazinelerini ve Türkçe ders kitaplarının söz varlığını; çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye olan katkısını tespit etmeyi amaçlayan tezlerin nitel bulgularını analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu temel amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Kelime öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin betimsel bulgularının dağılımı ne şekildedir?
  - Tezlerin yıllara, türlere, üniversitelere, çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne, sınıf düzeyine, şehre, söz varlığı öğelerine, çeşit ve toplam söz varlığına, yayınevi/matbaaya, pilot çalışma ve kalıcılık testi yapıp yapılmama durumuna, öğretilmesi hedeflenen kelimelerin belirlenmesinde yararlanılan kaynaklara göre dağılımı ne şekildedir?
2. Kelime öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin önerilere göre dağılımı ne şekildedir?

### **Yöntem**

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma nesnesi ve uygulama akışı hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, ilkökul ve ortaokul düzeyinde (1-8. sınıflar) yapılan kelime öğretimi konulu lisansüstü tezleri incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden biri olan meta-sentez ile yürütülmüştür. Bu yöntem “belirli bir alanda yapılan çalışmaların nitel bulgularını yorumlamayı, değerlendirmeyi, benzer ve farklı yönlerini ortaya koymayı ve yeni çıkarımlar yapmayı amaçlamaktadır” (Polat ve Ay, 2016, s. 52). Dolayısıyla meta-

sentezin amacı çalışmaların geniş bir özetini yapmak veya araştırma sonuçlarını kopyalamak değildir. Bu yöntem araştırmalardan elde edilen bulguları sistematik olarak birleştirerek yorumlamayı esas almaktadır (Erwin vd., 2011; Nye vd., 2016).

### **Çalışma Nesnesi**

Bu çalışmanın veri kaynağını YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı'nda bulunan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılayarak kelime öğretimi kapsamında değerlendirilen 107 tez araştırmanın çalışma nesnesi olarak belirlenmiştir.

### **Uygulama Akışı**

Çalışmanın bu bölümünde literatürde belirtilen uygulama adımları (Batdı, 2019; Erwin vd., 2011; Finfgeld-Connett, 2018; Gümüş, 2018; Kanadlı, 2021) dikkate alınarak 5 temel aşamadan oluşan bir süreç takip edilmiştir:

### **Açık ve Kesin Bir Araştırma Probleminin Belirlenmesi**

Birincil araştırma raporlarını analiz etmek veya sentezlemek üzerine tasarlanan bu tip çalışmalarda, konuyla ilgili yeterli sayıda çalışma olup olmadığını tespit etmek önem taşımaktadır (Gümüş, 2018; Xu, 2018). Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi "Öğrencilerin kelime hazinelerini ve Türkçe ders kitaplarının söz varlığını; çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye olan katkısını tespit etmeyi amaçlayan tezlerin özellikleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu temel problem çerçevesinde yapılan değerlendirmeler sonucunda inceleme yapmaya yetecek sayıda birincil araştırma raporu olduğu anlaşılmıştır.

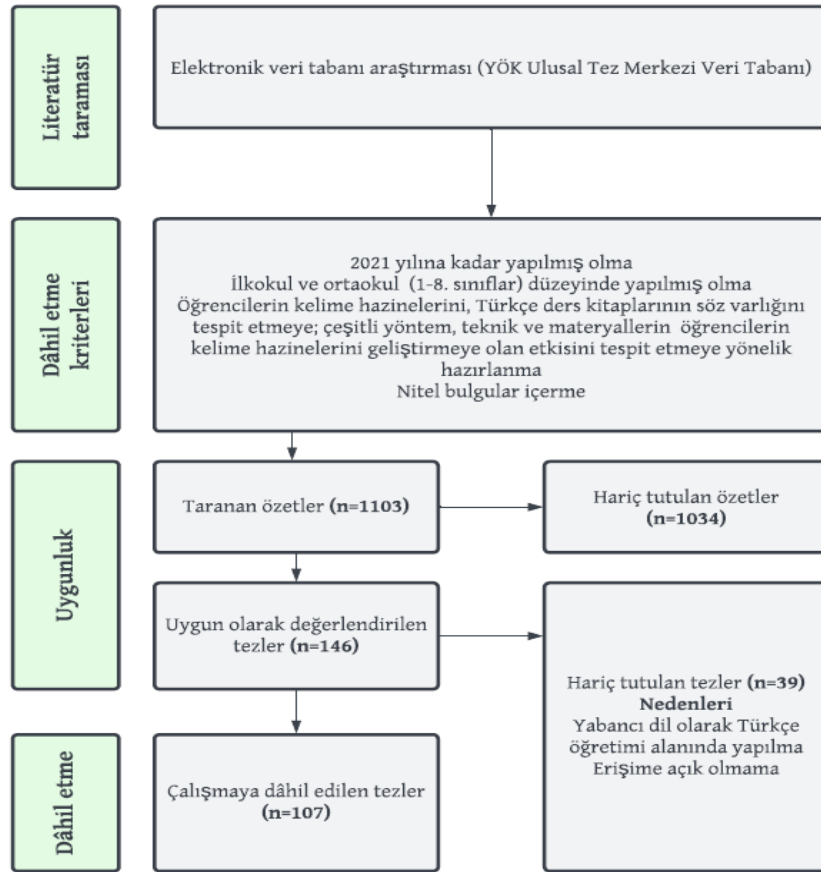
### **Kapsamlı Bir Literatür Taraması Yapılarak Dokümanlara Ulaşılması**

YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı'nda "kelime öğretimi, sözcük öğretimi, kelime hazine, kelime hazne, kelime dağarcığı, kelime bilgisi, zihinsel sözlük, kelime servet, kelime kadro, söz varlığı, deyim, atasöz, ikileme, kalıp söz, kalıplaşmış söz, ilişki söz, özdeyiş, yabancı kökenli sözcük, yabancı kökenli kelime, yabancı kelime, yabancı sözcük" anahtar kelimeleri ile arama yapılarak dokümanlara ulaşılmıştır.

### **Çalışmaların Meta-Senteze Uygunluğunun Değerlendirilmesi**

Dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılayan 107 lisansüstü tez çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu süreç akış şeması ile şu şekilde gösterilebilir:





Şekil 1. Akış diyagramı

### Nitel Araştırma Bulgularının Birleştirilmesi ve Analizi

Çalışmalardan elde edilen bulguların bir kısmı nitel veri analiz programı olan MAXQDA 20.4.1. kullanılarak analiz edilmiştir. Bu program verilerin toplanmasına, düzenlenmesine, analiz edilmesine, görselleştirilerek raporlaştırılmasına katkı sağladığı için tercih edilmiştir (Creswell ve Plano-Clark, 2015). Nitel ve karma yöntem araştırmalarında sıkça tercih edilen bu program sayesinde bulgular kodlanmış, kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılarak kategori ve alt kategorilere ayrılmış ve temalar elde edilmiştir.

### Raporlaştırma ve Sonuçların Sunulması

Son aşamada araştırma soruları doğrultusunda incelemeye dâhil edilen tezlerin karakteristikleri çeşitli tablo ve grafikler yoluyla oluşturulmuştur. Literatür taraması sonucunda söz konusu alanda öğrencilerin kelime hazinelerini ve Türkçe ders kitaplarının söz varlığını; çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye olan katkısını tespit etmeyi amaçlayan tezlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu üç temel kategori kelime öğretimi çatısı altında değerlendirilmiş ve bu kategorilere sırasıyla KÖ1, KÖ2 ve KÖ3 kodları verilmiştir. Bu kapsamda verilerin bir kısmı Tableau 2021.4 yazılımı kullanılarak görselleştirilmiştir. Bunun yanında çalışmalardan elde edilen bulguların sentezlenmesinde MAXQDA'da yer alan MAXMaps özelliği kullanılmıştır. Bu yolla kod, alt kategori, kategori ve temalar oluşturularak hiyerarşik bir ağ yapısı elde edilmiştir.

## Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Veri toplama ve analiz sürecinde şeffaf olma, çeşitleme yapma, araştırmacı yanlılığını önlemek için araştırma süreci boyunca yansıtıcı davranma bu tip çalışmalarda oldukça önemlidir (Finfgeld-Connett, 2018). Bu doğrultuda öncelikle detaylı ve titiz bir literatür taraması yapılmıştır. Yanlış yorumlamaları engellemek amacıyla veri analizi sürecinde temalar, alt kategoriler, kategoriler, notlar ve diyagramlar doğruluk ve netlik açısından kontrol edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğine katkı sağlaması adına yapılan çeşitleme işlemi gereğince verilerin toplanması zamana yayılmış ve verilerin ikinci bir araştırmacı tarafından denetlenmesi sağlanmıştır. Birincil araştırma bulgularının kişisel algılara göre yanlış yorumlandığı anlaşıldığında gerekli olan düzenlemeler yapılmıştır. Tüm bunların yanında elde edilen veriler birtakım kuramsal bakış açıları ışığında analiz edilmiştir.

Meta-sentez çalışmalarında, çalışmaların özelliklerinin farklı araştırmacılar tarafından kodlanması ve kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğin hesaplanması çalışmaların güvenirliliğine ve geçerliğine katkı sağlamaktadır (Kanadlı, 2021). Bu nedenle ikinci bir kodlayıcının, çalışmaların belli bir bölümünü kodlaması sağlanmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyuma bakılmıştır. Bu uyum için Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma yüzdesi formülü kullanılmıştır.

Nitel bir araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlanmanın yollarından biri de denetleme tekniğidir. Bu teknik; çalışmanın yürütülmesinde kullanılan yöntemler, işlemler ve karar verme durumları hakkında detaylı kayıtlar tutmayı önermektedir (Merriam, 2013). Bu çalışma kapsamında incelenen 107 teze ait veriler elektronik ortamda kayıt altına alınmıştır. Bunun yanında güvenirliliğe katkı sağlaması adına literatür taramasından nihai çalışmaların belirlenmesi aşamasına kadar olan tüm süreç akış şeması ile gösterilmiştir.

## Bulgular

### Kelime Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Betimsel Özelliklerine İlişkin Bulgular

11 betimsel özellikten biri olan "lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular" Tablo 1'deki gibidir:

**Tablo 1.** Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	KÖ1		KÖ2		KÖ3		f
	Kod	%	Kod	%	Kod	%	
2002	-	-	-	-	T26	2.1	1
2003	-	-	-	-	T67	2.1	1
2004	-	-	-	-	T24	2.1	1
2005	T18, T27, T50, T52*, T62*, T99	17.6	T52*, T62*	6.6	-	-	6
2006	T63, T87	5.8	T5	3.3	T69, T84	4.2	5
2007	T21, T34, T46, T53, T93	14.7	T11, T43	6.6	T25, T65, T71	6.3	10
2008	T10, T14*, T73, T89	11.7	T32, T35, T56, T14*	13.3	T58	2.1	8
2009	T57	2.9	T9, T36, T45	10	T40, T44	4.2	6
2010	T75	2.9	T4, T90, T96	10	T30, T41, T88, T103	8.5	8
2011	T54	2.9	T95, T105	6.6	T60, T66, T81	6.3	6
2012	T64, T91	5.8	T29, T68	6.6	-	-	4
2013	T19, T92, T31*	8.8	T31*	3.3	T15, T37, T42	6.3	6
2014	-	-	T16	3.3	-	-	1

2015	-	-	T23	3.3	-	-	1
2016	-	-	T22, T49	6.6	T48	2.1	3
2017	T7, T28, T107	8.8	-	-	T13, T39, T100	6.3	6
2018	T17	2.9	T104	3.3	T1, T12, T51, T59, T61, T79, T82	14.8	9
2019	T38, T106	5.8	T3, T55, T98	10	T2, T6, T8, T20, T76, T80, T83, T85, T94	19.1	4
2020	T70, T72	5.8	T101	3.3	T33, T77, T97, T102	8.5	7
2021	T47	2.9	T74	3.3	T78, T86	4.2	4
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>99.</b>	<b>30</b>	<b>99.</b>	<b>47</b>	<b>99.</b>	<b>1</b>
<b>m</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>2</b>	<b>0</b>
							<b>7</b>

\*2'si yüksek lisans 2'si doktora olmak üzere toplam 4 tez hem KÖ1 hem KÖ2 kapsamında değerlendirilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, kelime öğretimine yönelik hazırlanan tezlerin 20 farklı yılda dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu tezlerin en fazla 2019 ( $f=14$ ) yılında yayınlandığı görülmektedir. Bunu sırasıyla 2007 ( $f=10$ ), 2018 ( $f=9$ ), 2010 ( $f=8$ ), 2008 ( $f=8$ ), 2020 ( $f=7$ ), 2013 ( $f=6$ ), 2009 ( $f=6$ ), 2005 ( $f=6$ ), 2011 ( $f=6$ ), 2017 ( $f=6$ ), 2006 ( $f=5$ ), 2012 ( $f=4$ ), 2021 ( $f=4$ ), 2016 ( $f=3$ ), 2002 ( $f=1$ ), 2003 ( $f=1$ ), 2004 ( $f=1$ ), 2014 ( $f=1$ ), 2015 ( $f=1$ ) yılları takip etmektedir. Ayrıca KÖ1 kategorisindeki tezlerin en fazla 2005 ( $f=6$ ); KÖ2 kategorisindeki tezlerin en fazla 2008 ( $f=4$ ); KÖ3 kategorisindeki tezlerin ise en fazla 2019 yılında yayımlandığı dikkat çekmektedir. Tüm bunların yanında kategoriler dikkate alınmaksızın 2002 yılından bu yana Türkçe öğretiminde kelime öğretimi ile ilgili her yıl en az 1 tez hazırlandığı görülmektedir.

11 betimsel özellikten biri olan “lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 2’deki gibidir:

**Tablo 2.** Lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımı

Tür	KÖ1		KÖ2		KÖ3		f
	Kod	%	Kod	%	Kod	%	
Yüksek Lisans	T7, T10, T14*, T17,	91.	T3, T4, T5, T9,	93.	T2, T6, T8, T12, T13,	85.	9
	T18, T19, T21, T27,	1	T11, T14*, T16,	3	T15, T20, T24, T25, T26,	1	7
	T28, T31*, T34,		T22, T23, T29,		T30, T33, T37, T40, T41,		
	T38, T46, T47, T50,		T31*, T32, T35,		T42, T44, T48, T51, T58,		
	T53, T54, T57, T63,		T36, T43, T45,		T59, T60, T66, T67, T69,		
	T64, T70, T72, T73,		T49, T55, T56,		T71, T76, T77, T78, T79,		
	T75, T89, T91, T92,		T68, T74, T90,		T80, T81, T83, T84, T85,		
	T93, T99, T106,		T95, T96, T98,		T86, T88, T94, T97, T100		
	T107		T101, T104, T105,				
	Doktora	T87, T52*, T62*	8.8	T52*, T62*	6.6	T1, T39, T61, T65, T82, T102, T103	14.8
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>99.</b>	<b>30</b>	<b>99.</b>	<b>47</b>	<b>99.</b>	<b>1</b>
		<b>9</b>		<b>9</b>		<b>9</b>	<b>0</b>
							<b>7</b>

\*2'si yüksek lisans 2'si doktora olmak üzere toplam 4 tez hem KÖ1 hem KÖ2 kapsamında değerlendirilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, kelime öğretimi alanındaki tezlerin genellikle yüksek lisans ( $f=97$ ) düzeyinde hazırlandığı dikkat çekmektedir. Bu alanda yayınlanan 107 tezin yalnızca 10'u doktora düzeyindedir. Ayrıca tüm kategorilerde, yüksek lisans düzeyindeki tezlerin doktora düzeyindeki tezlere kıyasla oldukça fazla olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bunların yanında KÖ3 kategorisindeki doktora tezlerinin KÖ1 ve KÖ2 kategorilerine kıyasla daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

11 betimsel özellikten biri olan “lisansüstü tezlerin çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 3’teki gibidir:



**Tablo 3.** Lisansüstü tezlerin çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne göre dağılımı

Örneklem Büyük- lüğü	KÖ1		KÖ2		KÖ3		f
	Kod	%	Kod	%	Kod	%	
10-69	T18, T75, T28, T38, T72, T92	17. 6	-	-	T20, T39, T40, T66, T69, T78, T79, T80, T83, T84, T100, T8, T12, T13, T30, T33, T37, T42, T44, T48, T51, T60, T67, T81, T85, T103	55. 3	3 2
70-129	T10, T21, T27, T46, T50, T53, T54, T64, T73, T89, T91, T93, T99, T19, T34, T57	47	-	-	T25, T26, T41, T59, T61, T65, T71, T76, T82, T86, T94, T97, T1, T6, T15, T58, T102	36. 1	3 3
130-189	T17, T107	5.8	-	-	T2	2.1	3
190-249	T47, T87, T106	8.8	-	-	T24, T77, T88	6.3	7
250 ve üzeri	T7, T63, T70	8.8	-	-	-	-	3
1 TDK-2 TDK	-	-	T9, T11, T36, T43, T45, T98, T105, T3, T22, T74, T101	36. 6	-	-	1 1
3 TDK-4 TDK	-	-	T5, T29, T35, T55, T56, T16, T49, T68	26. 6	-	-	8
5 TDK-6 TDK	-	-	T4, T90, T96, T95	13. 3	-	-	4
Karma	T14*, T31*, T62*, T52*	11. 7	T104, T23, T14*, T32, T31*, T62*, T52*	23. 3	-	-	7
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>99.</b> <b>7</b>	<b>30</b>	<b>99.</b> <b>8</b>	<b>47</b>	<b>99.</b> <b>8</b>	<b>1</b> <b>0</b> <b>7</b>

\*2'si yüksek lisans 2'si doktora olmak üzere toplam 4 tez hem KÖ1 hem KÖ2 kapsamında değerlendirilmiştir.

\*TDK: Türkçe Ders Kitabı, \*\*ÖÇK: Öğrenci Çalışma Kitabı

Tablo 3 incelendiğinde, kelime öğretimine yönelik hazırlanan tezlerin 9 farklı örneklem büyüklüğünde dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu alanda hazırlanan tezlerde araştırmacılar en fazla 70-129 ( $f=33$ ) örneklem büyüklüğünü tercih etmiştir. Bunu sırasıyla 10-69 ( $f=32$ ), 3 TDK-4TDK ( $f=8$ ), 1 TDK-2 TDK ( $f=11$ ), 190-249 ( $f=7$ ), Karma ( $f=7$ ), 5 TDK-6TDK ( $f=4$ ), 130-189 ( $f=3$ ), 250 ve üzeri ( $f=3$ ) takip etmektedir. Örneklemi öğrencilerden oluşan KÖ1 ve KÖ2 kategorilerinde de en fazla 70-129 ve 10-69 örneklem büyüklüğünün tercih edilmesi dikkat çekmektedir. KÖ2 kategorisinde ise araştırmacıların genellikle 1 veya 2 Türkçe ders kitabını örneklem olarak seçtiği görülmektedir.

11 betimsel özellikten biri olan "lisansüstü tezlerin sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin bulgular" Tablo 4'teki gibidir:

**Tablo 4.** Lisansüstü tezlerin sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	KÖ1		KÖ2		KÖ3		f
	Kod	%	Kod	%	Kod	%	
1. sınıf	T72	2.9	-	-	-	-	1
2. sınıf	-	-	-	-	T80, T83, T88	6.3	3
3. sınıf	T89	2.9	-	-	T33	2.1	2
4. sınıf	T107	2.9	-	-	T13, T15, T39, T44, T78, T100	12.7	7
5. sınıf	T7, T10, T19, T21, T34, T38, T46, T47, T53, T70, T73, T91, T92	38.2	T29, T98	6.6	T1, T12, T60, T67, T76, T84, T97, T103	17	2 3
6. sınıf	T75	2.9	T4, T9, T22, T23, T32, T101	20	T2, T6, T8, T20, T26, T40, T42, T48, T51, T58, T61, T77	25.5	1 9
7. sınıf	T50, T57, T106	8.8	T3, T11, T36, T45, T96	16.6	T30, T41, T59, T65, T66, T69, T71, T81, T82, T85, T86, T94	25.5	2 0
8. sınıf	T14*, T17, T54, T63, T64, T93,	17.6	T14*, T43, T68, T90, T105	16.6	T24, T37	4.2	1 3
Karma	T52*, T28, T31*, T18, T27, T99, T87, T62*	23.5	T16, T31*, T49, T52*, T74, T5, T35, T55, T56, T62*, T95, T104	40	T25, T79, T102	6.3	1 9
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>99.7</b>	<b>30</b>	<b>99.8</b>	<b>47</b>	<b>99.6</b>	<b>1 0 7</b>

\*2'si yüksek lisans 2'si doktora olmak üzere toplam 4 tez hem KÖ1 hem KÖ2 kapsamında değerlendirilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, kelime öğretimine yönelik hazırlanan tezlerin 9 farklı sınıf düzeyinde dağılım gösterdiği görülmektedir. 5. sınıf ( $f=23$ ) en fazla frekansa sahip olan sınıf düzeyiyken bunu 7. sınıf ( $f=20$ ), 6. sınıf ( $f=19$ ), Karma ( $f=19$ ), 8. sınıf ( $f=13$ ), 4. sınıf ( $f=7$ ), 2. sınıf ( $f=3$ ), 3. sınıf ( $f=2$ ) ve 1. sınıf ( $f=1$ ) düzeyleri takip etmektedir. Ayrıca KÖ1 kategorisinde 5. sınıf ( $f=13$ ); KÖ2 kategorisinde Karma ( $f=12$ ); KÖ3 kategorisinde 6. sınıf ( $f=12$ ) ve 7. sınıf ( $f=12$ ) en fazla frekansa sahip olan düzeylerdir. Tüm bunların yanında KÖ1 kategorisinde 1. sınıf; KÖ2 kategorisinde 1., 2., 3. ve 4. sınıf; KÖ3 kategorisinde ise 1. sınıf düzeyine ait lisansüstü tez çalışması bulunmamaktadır.

11 betimsel özellikten biri olan "lisansüstü tezlerin yapıldığı şehre göre dağılımına ilişkin bulgular" Tablo 5'teki gibidir:

**Tablo 5.** Lisansüstü tezlerin yapıldığı şehre göre dağılımı

Şehir	KÖ1		KÖ3		f
	Kod	%	Kod	%	
Adana	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Adıyaman	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Afyonkarahisar	T99	1.7	T85	2.1	2
Ankara	T50, T52*, T62*, T87	7.1	T44, T82	4.2	6
Antalya	-	-	T61, T97	4.2	2
Aydın	-	-	T13, T15	4.2	2
Balıkesir	T47	1.7	-	-	1
Bartın	-	-	T100	2.1	1
Batman	T31*	1.7	-	-	1

Bayburt	-	-	T60	2.1	1
Bursa	-	-	T102	2.1	1
Çanakkale	T52*, T62*	3.5	T26, T67	4.2	4
Çorum	-	-	T2	2.1	1
Denizli	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Düzce	T73	1.7	T77	2.1	2
Erzincan	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Erzurum	-	-	T76, T81	4.2	2
Eskişehir	-	-	T39, T80	4.2	2
Hakkâri	T57	1.7	-	-	1
Hatay	T17	1.7	T66	2.1	2
Isparta	T38	1.7	T37	2.1	2
İstanbul	T52*, T62*, T72	5.3	T6, T24, T25, T41, T59, T65, T71, T88	17	1
İzmir	T14*	1.7	-	-	1
Kastamonu	T18	1.7	-	-	1
Kırklareli	T21	1.7	-	-	1
Kırşehir	T92	1.7	T103	2.1	2
Kahramanmaraş	-	-	T20, T58	4.2	2
Ş					
Kocaeli	T28	1.7	T40, T83	4.2	3
Konya	T75, T106	3.5	T48, T69, T86	6.3	5
Kütahya	T93	1.7	-	-	1
Malatya	T52*, T62*	3.5	T1, T79	4.2	4
Manisa	T10, T19, T70	5.3	-	-	3
Mersin	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Muğla	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Niğde	-	-	T8, T42	4.2	2
Ordu	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Rize	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Sakarya	-	-	T30	2.1	1
Siirt	T107	1.7	T51	2.1	2
Şanlıurfa	-	-	T33	2.1	1
Trabzon	-	-	T12, T94	4.2	2
Uşak	T27, T34, T46, T53, T54, T63, T64, T89, T91	16	T78	2.1	1
Van	T7	1.7	-	-	1
Yozgat	-	-	T84	2.1	1
<b>Toplam**</b>	<b>56</b>	<b>97.</b>	<b>47</b>	<b>98.</b>	<b>8</b>
		<b>7</b>		<b>9</b>	<b>1</b>

\*\*Bazı tezlerin uygulamaları birden fazla şehirde yapıldığı için toplam sayı 107'den fazladır.

Tablo 5 incelendiğinde, kelime öğretimine yönelik hazırlanan tezlerin uygulamalarının 44 farklı ilde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. En fazla uygulamanın yapıldığı il İstanbul ( $f=11$ ) olup bunu Uşak ( $f=10$ ) ve Ankara ( $f=6$ ) takip etmektedir. Diğer iller ise şu şekilde sıralanmaktadır: Konya ( $f=5$ ), Çanakkale ( $f=4$ ), Kocaeli ( $f=3$ ), Manisa ( $f=3$ ), Adana ( $f=2$ ), Adıyaman ( $f=2$ ), Afyonkarahisar ( $f=2$ ), Antalya ( $f=2$ ), Aydın ( $f=2$ ), Denizli ( $f=2$ ), Düzce ( $f=2$ ), Erzincan ( $f=2$ ), Erzurum ( $f=2$ ), Eskişehir ( $f=2$ ), Hatay ( $f=2$ ), Isparta ( $f=2$ ), Kırşehir ( $f=2$ ), Kahramanmaraş ( $f=2$ ), Mersin ( $f=2$ ), Muğla ( $f=2$ ), Niğde ( $f=2$ ), Ordu ( $f=2$ ), Rize ( $f=2$ ), Siirt ( $f=2$ ), Trabzon ( $f=2$ ), Balıkesir ( $f=1$ ), Bartın ( $f=1$ ), Batman ( $f=1$ ), Bayburt ( $f=1$ ), Bursa ( $f=1$ ), Çorum ( $f=1$ ), Hakkâri ( $f=1$ ), İzmir ( $f=1$ ), Kastamonu ( $f=1$ ), Kırklareli ( $f=1$ ), Kütahya ( $f=1$ ), Sakarya ( $f=1$ ), Şanlıurfa ( $f=1$ ), Van ( $f=1$ ), Yozgat ( $f=1$ ). Ayrıca KÖ1 kategorisinde Uşak ( $f=9$ ); KÖ3 kategorisinde Konya ( $f=3$ ) en fazla uygulamanın yapıldığı illerdir.

11 betimsel özellikten biri olan “lisansüstü tezlerde incelenen Türkçe ders kitaplarının yayınevi/matbaaya göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 6’daki gibidir:

**Tablo 6.** Lisansüstü tezlerde incelenen Türkçe ders kitaplarının yayınevi/matbaaya göre dağılımı

Yayınevi/Matbaa	KÖ2			
	Kod	f	%	
A Yay.	T32, T35	2	3.3	
Ada Yay.	T49	1	1.6	
Anıttepe Yay.	T74	1	1.6	
Başak Matb.	T104	1	1.6	
Batu Yay.	T90	1	1.6	
Berk Yay.	T52*	1	1.6	
Destek Yay.	T55	1	1.6	
Ekoyay	T101	1	1.6	
Eksen Yay.	T55	1	1.6	
Elit Yay.	T62*	1	1.6	
Engin Yay.	T29	1	1.6	
Erdem Yay.	T96	1	1.6	
Evrensel İletişim Yay.	T4	1	1.6	
Harf Yay.	T90, T96	2	3.3	
Koza Yay.	T4, T56, T68, T90, T96	5	8.3	
MEB Yay.	T3, T4, T5, T9, T11, T14*, T16, T22, T23, T29, T32, T36, T43, T49, T52, T55, T62, T68, T74, T90, T95, T96, T98, T101, T104, T105	26	43.3	
Meram Yay.	T3	1	1.6	
Özgün Matb.	T4, T29, T32, T56	4	6.6	
Pasifik Yay.	T68, T90	2	3.3	
Tav Yay.	T68	1	1.6	
Tuna Matb.	T4	1	1.6	
Tutibay Yay.	T56	1	1.6	
Yıldırım Yay.	T35, T45	2	3.3	
Belirtilmedi	T31*	1	1.6	
<b>Toplam</b>		<b>60</b>	<b>98.6</b>	

\*2’si yüksek lisans 2’si doktora olmak üzere toplam 4 tez hem KÖ1 hem KÖ2 kapsamında değerlendirilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde KÖ2 kategorisindeki tezlerin 24 farklı yayınevi/matbaada dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu yayınevlerinden MEB ( $f=26$ ) en fazla frekansa sahip olan yayınevidir. Bunu sırasıyla Koza Yay. ( $f=5$ ), Özgün Matb. ( $f=4$ ), A Yay. ( $f=2$ ), Harf Yay. ( $f=2$ ), Pasifik Yay. ( $f=2$ ), Yıldırım Yay. ( $f=2$ ), Ada Yay. ( $f=1$ ), Anıttepe Yay. ( $f=1$ ), Başak Matb. ( $f=1$ ), Batu Yay. ( $f=1$ ), Berk Yay. ( $f=1$ ), Destek Yay. ( $f=1$ ), Ekoyay ( $f=1$ ), Eksen Yay. ( $f=1$ ), Elit Yay. ( $f=1$ ), Engin Yay. ( $f=1$ ), Erdem Yay. ( $f=1$ ), Evrensel İletişim Yay. ( $f=1$ ), Meram Yay. ( $f=1$ ), Tav Yay. ( $f=1$ ), Tuna Matb. ( $f=1$ ), Tutibay Yay. ( $f=1$ ) takip etmektedir. Bir teze ait yayınevi/matbaa bilgisi ise rapor edilmemiştir.

11 betimsel özellikten biri olan “lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 7’deki gibidir:

**Tablo 9.** Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımına ilişkin bulgular

Üniversite	KÖ1		KÖ2		KÖ3		f
	Kod	%	Kod	%	Kod	%	
Abant İzzet Baysal Ü.	T18, T31*, T50	8.8	T31*	3.3	-	-	3

Afyon Kocatepe Ü.	T10, T14*, T21, T27, T34, T46, T53, T63, T73, T89, T93, T99	35. 2	T11, T14*, T36, T43,	13. 3	T20, T86, T88	6.3	1 8
Ağrı İbrahim Çeçen Ü.	-	-	-	-	T94	2.1	1
Akdeniz Ü.	-	-	T101	3.3	T97	2.1	2
Anadolu Ü.	-	-	-	-	T39, T80	4.2	2
Ankara Ü.	-	-	T104	3.3	T44	2.1	2
Atatürk Ü.	-	-	T29, T105	6.6	T76, T81	4.2	4
Aydın Adnan Menderes Ü.	-	-	-	-	T15	2.1	1
Bartın Ü.	-	-	-	-	T100	2.1	1
Bülent Ecevit Ü.	T28	2.9	-	-	-	-	1
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	-	-	-	-	T26, T67	4.2	2
Dokuz Eylül Ü.	-	-	T49	3.3	-	-	1
Düzce Ü.	-	-	-	-	T33, T77	4.2	2
Erzincan Ü.	-	-	T95	3.3	-	-	1
Fırat Ü.	-	-	T22, T35, T45	10	T79	2.1	4
Gazi Ü.	T52*, T62*, T87, T92	11. 7	T32, T52*, T62*	10	T2, T59, T60, T82, T84, T103	12. 7	1 1
Hatay Mustafa Kemal Ü.	T17	2.9	-	-	-	-	1
İnönü Ü.	-	-	T68	3.3	T1	2.1	2
Karadeniz Teknik Ü.	-	-	T16	3.3	T12, T61	4.2	3
Kırıkkale Ü.	T7	2.9	-	-	-	-	1
Kilis 7 Aralık Ü.	-	-	-	-	T66	2.1	1
Kütahya Dumlupınar Ü.	T47	2.9	-	-	T85	2.1	2
Manisa Celal Bayar Ü.	T19	2.9	T9	3.3	-	-	2
Marmara Ü.	-	-	T4, T5, T90, T96	13. 3	T24, T25, T65, T71	8.5	8
Mevlana Ü.	-	-	T23	3.3	-	-	1
Muğla Sıtkı Koçman Ü.	T106	2.9	T3, T98	6.6	-	-	3
Necmettin Erbakan Ü.	-	-	-	-	T37, T48	4.2	2
Niğde Ömer Halisdemir Ü.	-	-	-	-	T8, T42	4.2	2
Pamukkale Ü.	-	-	T56	3.3	-	-	1
Sakarya Ü.	-	-	-	-	T6, T30, T40, T41, T83, T102	12. 7	6
Selçuk Ü.	T57, T75	5.8	-	-	T58, T69	4.2	4
Siirt Ü.	T38, T54, T64, T70, T91, T107	17. 6	-	-	T51	2.1	7
Uşak Ü.	-	-	-	-	T13, T78	4.2	2



Van Yüzüncü Yıl Ü.	-	-	T55	3.3	-	-	1
Yıldız Teknik Ü.	T72	2.9	T74	3.3	-	-	2
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>99.4</b>	<b>30</b>	<b>99.4</b>	<b>47</b>	<b>99</b>	<b>10</b>
							<b>7</b>

Tablo 9 incelendiğinde, kelime öğretimine yönelik tezlerin 35 farklı üniversite bünyesinde hazırlandığı görülmektedir. Afyon Kocatepe Üniversitesi ( $f=18$ ) bu alanda en fazla tezin yapıldığı üniversite olarak göze çarpmaktadır. Bu üniversiteyi sırasıyla Gazi Üniversitesi ( $f=11$ ), Marmara Üniversitesi ( $f=8$ ), Siirt Üniversitesi ( $f=7$ ), Sakarya Üniversitesi ( $f=6$ ) takip etmektedir. Diğer üniversiteler ise sırasıyla şu şekildedir: Atatürk Üniversitesi ( $f=4$ ), Fırat Üniversitesi ( $f=4$ ), Selçuk Üniversitesi ( $f=4$ ), Abant İzzet Baysal Üniversitesi ( $f=3$ ), Karadeniz Teknik Üniversitesi ( $f=3$ ), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ( $f=3$ ), Akdeniz Üniversitesi ( $f=2$ ), Anadolu Üniversitesi ( $f=2$ ), Ankara Üniversitesi ( $f=2$ ), Çanakkale Üniversitesi ( $f=2$ ), Düzce Üniversitesi ( $f=2$ ), İnönü Üniversitesi ( $f=2$ ), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ( $f=2$ ), Manisa Celal Bayar Üniversitesi ( $f=2$ ), Necmettin Erbakan Üniversitesi ( $f=2$ ), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ( $f=2$ ), Uşak Üniversitesi ( $f=2$ ), Yıldız Teknik Üniversitesi ( $f=2$ ), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ( $f=1$ ), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ( $f=1$ ), Bartın Üniversitesi ( $f=1$ ), Bülent Ecevit Üniversitesi ( $f=1$ ), Dokuz Eylül Üniversitesi ( $f=1$ ), Erzincan Üniversitesi ( $f=1$ ), Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi ( $f=1$ ), Kırıkkale Üniversitesi ( $f=1$ ), Kilis 7 Aralık Üniversitesi ( $f=1$ ), Mevlana Üniversitesi ( $f=1$ ), Pamukkale Üniversitesi ( $f=1$ ), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ( $f=1$ ). Tüm bunların yanında Afyon Kocatepe Üniversitesi ( $f=12$ ) KÖ1 kategorisinde; Marmara ve Afyon Kocatepe Üniversitesi ( $f=4$ ) KÖ2 kategorisinde; Sakarya ve Gazi Üniversitesi ise KÖ3 kategorisinde en fazla frekansa sahip kurumlardır.

11 betimsel özellikten biri olan “lisansüstü tezlerin pilot çalışma yapılıp yapılmama durumuna göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 8’deki gibidir:

**Tablo 8.** Lisansüstü tezlerin pilot çalışma yapılıp yapılmama durumuna göre dağılımı

Pilot Çalışma Yapıldı mı?	KÖ3		
	Kod	f	%
Evet*	T26, T39, T67, T76, T78, T82	6	12.7
Hayır	T1, T2, T6, T8, T12, T13, T15, T20, T24, T25, T30, T33, T37, T40, T41, T42, T44, T48, T51, T58, T59, T60, T61, T65, T66, T69, T71, T77, T79, T80, T81, T83, T84, T85, T86, T88, T94, T97, T100, T102, T103	41	87.2
<b>Toplam</b>		<b>47</b>	<b>99</b>

\*Asıl uygulamanın pilot çalışmasını yapan tezler için geçerlidir, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini test etmeye yönelik yapılmış olan pilot uygulamalar hariçtir.

Tablo 8 incelendiğinde, KÖ3 kategorisindeki tezlerin büyük bir kısmında pilot çalışma yapılmadığı ( $f=41$ ) görülmektedir. Buna karşılık 47 tezin yalnızca 6’sında pilot çalışma yapılmıştır.

11 betimsel özellikten biri olan “lisansüstü tezlerin kalıcılık testi yapılıp yapılmama durumuna göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 9’deki gibidir:

**Tablo 9.** Lisansüstü tezlerin kalıcılık testi yapılıp yapılmama durumuna göre dağılımı

Kalıcılık Testi Yapıldı mı?	KÖ3		
	Kod	f	%
Evet	T13, T20, T37, T51, T59, T79, T81, T82, T97, T102	10	21.2

Hayır	T1, T2, T6, T8, T12, T15, T24, T25, T26, T30, T33, T39, T40, T41, T42, T44, T48, T58, T60, T61, T65, T66, T67, T69, T71, T76, T77, T78, T80, T83, T84, T85, T86, T88, T94, T100, T103	37	78.7
<b>Toplam</b>		<b>47</b>	<b>99.9</b>

Tablo 9 incelendiğinde, KÖ3 kategorisindeki tezlerin büyük bir kısmında kalıcılık testi yapılmadığı ( $f=37$ ) görülmektedir. Buna karşılık 47 tezin yalnızca 10'unda kalıcılık testinin yapıldığı anlaşılmaktadır.

11 betimsel özellikten biri olan “KÖ1 kategorisindeki lisansüstü tezlerin söz varlığı ögelerine göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 10'daki gibidir:

**Tablo 10.** KÖ1 kategorisindeki lisansüstü tezlerin söz varlığı ögelerine göre dağılımı

Kod	Öğrenci Sayısı	Sınıf Seviyesi	Edebi tür	Yazılı/Sözlü	Süre	Atasözü				Deyim			İkileme			Kalı p Söz
						0	1-5	6-10	10+	0	1-30	31-60	61+	0	1-9	
T89	90	3	A	Y	40 dk		*			*					*	
T89	90	3	O	Y	40 dk	*				*			*			
T89	90	3	S	Y	40 dk		*			*					*	
T53	85	5	A	Y	-	*				*					*	
T53	83	5	G	Y	-	*				*			*			
T53	85	5	S	Y	-		*			*			*			
T38	60	5	A	Y	-		*			*					*	
T38	60	5	O	Y	-	*				*			*			
T38	60	5	S	Y	-		*			*					*	
T64	90	8	A	S	-	*				*			*			
T64	90	8	O	S	-	*				*			*			
T64	90	8	S	S	-		*			*			*			
T46	90	5	A	Y	40 dk	*				*					*	
T46	90	5	O	Y	40 dk	*				*		*				
T46	90	5	S	Y	40 dk	*				*					*	
T99	90	5	A	Y	5-7 dk	*			*				*		*	
T99	90	5	O	Y	5-7 dk	*			*				*		*	
T99	90	5	S	Y	5-7		*			*			*		*	

9					dk				
T5	90	8	A	Y	40	*		*	*
4					dk				
T5	90	8	O	Y	40	*		*	*
4					dk				
T5	90	8	S	Y	40	*		*	*
4					dk				
T3	11	5	A	Y	40	*		*	*
4	4				dk				
T3	11	5	O	Y	40	*		*	*
4	4				dk				
T3	11	5	S	Y	40	*		*	*
4	4				dk				
T7	90	5	A	Y	80	*		*	*
3					dk				
T7	90	5	O	Y	80	*		*	*
3					dk				
T7	90	5	S	Y	80	*		*	*
3					dk				
T9	90	5	A	Y	40	*		*	*
1					dk				
T9	90	5	O	Y	40	*		*	*
1					dk				
T9	90	5	S	Y	40	*		*	*
1					dk				
T9	57	5	F	Y	-	*		*	*
2									
T9	57	5	A	Y	-	*		*	*
2									
T9	57	5	S	Y	-	*		*	*
2									
T2	30	5	A	Y	-	*		*	*
7									
T2	30	5	A	Y	-	*		*	*
7			Ç						
T2	30	5	S	Y	-	*		*	*
7									
T2	30	8	A	Y	-	*		*	*
7									
T2	30	8	A	Y	-	*		*	*
7			Ç						
T2	30	8	S	Y	-	*		*	*
7									
T4	20	5	A	Y	40	*		*	*
7	0				dk				
T4	20	5	O	Y	40	*		*	*
7	0				dk				
T4	20	5	S	Y	40	*		*	*
7	0				dk				
T7	50	5	S	Y	40		*	*	*
4					dk				
T1	90	5	A	Y	-	*		*	*
0									
T1	90	5	O	Y	-	*		*	*

0	T1	90	5	S	Y	-	*	*	*									
0	T2	90	5	A	Y	-	*	*	*									
1	T2	90	5	O	Y	-	*	*	*									
1	T2	90	5	S	Y	-	*	*	*									
3	T9	90	8	S	Y	25	*	*	*									
3	T9	90	8	A	Y	25	*	*	*									
3	T9	90	8	O	Y	25	*	*	*									
	<b>Toplam</b>						<b>26</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>32</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>29</b>	<b>3</b>

Tablo 10 incelendiğinde, KÖ1 kategorisindeki tezlerin büyük bir çoğunluğunun 5. sınıf ( $f=37$ ) öğrencilerinin kelime hazinelerini tespit etmeyi amaçladıkları görülmektedir. Bunu 8. sınıf ( $f=12$ ) ve 3. sınıf ( $f=3$ ) düzeyi takip etmektedir. Bu kategoride 1, 2, 4, 6 ve 7. sınıf düzeyini örneklem olarak kabul eden çalışmanın olmaması dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmacılar, öğrencilerin aktif kelime hazinelerini çoğunlukla yazılı ( $f=49$ ) üretimleri aracılığıyla tespit etmiştir. Yalnızca bir çalışma üç farklı uygulama ile öğrencilerin kelime hazineleri sözlü şekilde tespit etmiştir. Bunun yanı sıra uygulamalar genellikle 40 dakika ( $f=19$ ) ile sınırlandırılmıştır. Dikkat çeken diğer bir nokta ise araştırmacıların çoğunun uygulama sürelerini rapor etmeyişi ( $f=24$ ). Tüm bunların yanında öğrencilerinin atasözü dağarcıklarının genellikle 1-5 ( $f=22$ ); deyim dağarcıklarının 1-30 ( $f=32$ ) sayı aralığında, ikileme dağarcıklarının 10 ve üzerinde ( $f=29$ ) olduğu görülmektedir. Çalışmaların önemli bir kısmında öğrencilerin kelime hazinelerinde tespit edilen atasözü dağarcığının 0 ( $f=26$ ) oluşu göze çarpmaktadır.

11 betimsel özellikten biri olan “KÖ2 kategorisindeki lisansüstü tezlerin söz varlığı öğelerine göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 11’deki gibidir:

**Tablo 11.** KÖ2 kategorisindeki lisansüstü tezlerin söz varlığı öğelerine göre dağılımı

Kod	Sınıf Seviyesi	Eğitim-Öğretim Yılı	Yayınevi/Mat baa	Atasözü				Deyim				İkileme			Kalıp Söz		
				0	1-5	6-10	10+	50-100	101-200	2001-300	301+	1-50	51-100	101+	0	1-50	51+
T29	5		MEB	*				*					*				*
T49	5	2013	MEB		*				*								
T98	5	-	MEB	*					*								
T16	5	2012-2013	MEB	*						*			*				
T5	6	2004	MEB		*				*								*
T9	6	2007	MEB	*				*					*				
T32	6	2006-2007	MEB					*									
T4	6	2009-	MEB	*					*				*				*

		2010							
T9 5	6	2010- 2011	MEB	*		*		*	
T2 2	6	2012- 2013	MEB	*		*		*	*
T1 6	6	2012- 2013	MEB		*		*		*
T4 9	6	2013	MEB		*	*			
T2 3	6	2014	MEB		*	*		*	*
T1 01	6	2019- 2020	MEB	*		*		*	*
T5	7	2004	MEB		*	*			*
T3 6	7	2007- 2008	MEB	*			*		
T9 6	7	2009- 2010	MEB	*		*		*	*
T9 5	7	2010- 2011	MEB	*		*		*	
T1 6	7	2012- 2013	MEB	*			*		*
T4 9	7	2013	MEB	*		*			
T1 1	7	-	MEB				*		
T3	7	-	MEB	*		*			
T5	8	2004	MEB		*	*			*
T1 05	8	2008- 2009	MEB		*	*		*	
T9 0	8	2009- 2010	MEB	*		*		*	*
T9 5	8	2010- 2011	MEB	*		*		*	
T6 8	8	2011- 2012	MEB	*		*		*	*
T1 6	8	2012- 2013	MEB	*			*	*	
T5 5	8	2018- 2019	MEB	*			*	*	*
T2 3	-	1947	MEB		*	*		*	*
T4	6	2009- 2010	Koza	*		*		*	*
T9 6	7	2009- 2010	Koza	*		*		*	*
T9 0	8	2009- 2010	Koza	*		*		*	*
T6 8	8	2011- 2012	Koza	*		*		*	*
T2 9	5	2010- 2011	Özgü n	*		*		*	*
T3 2	6	2006- 2007	Özgü n	*		*			



T4	6	2009-2010	Özgün	*		*		*		*								
T9	6	2009-2010	Harf	*		*		*		*			*					
T9	0	2009-2010	Harf		*	*		*		*			*					
T9	6	2009-2010	Pasifik	*		*		*		*		*						
T6	8	2011-2012	Pasifik		*			*		*		*						
T9	0	2009-2010	Pasifik		*	*		*		*		*						
T3	5	2006-2007	A			*												
T2	9	2010-2011	Engin		*	*		*		*		*						
T5	5	2018-2019	Eksen		*			*		*		*						
T4	6	2009-2010	Evrensel İ.		*	*		*		*		*						
T4	6	2009-2010	Tuna	*		*		*		*		*						
T1	01	2019-2020	Ekoya		*	*				*		*						
T9	6	2009-2010	Erde		*			*		*		*						
T5	5	2018-2019	Deste		*			*		*		*						
T3	7	-	Mera	*		*												
T6	8	2011-2012	Tav		*			*		*		*						
T9	0	2009-2010	Batu		*			*		*		*						
T4	9	2013	Ada		*	*												
T3	1	2012-2013	-										*					
T3	1	2012-2013	-										*					
T3	1	2012-2013	-										*					
T3	1	2012-2013	-										*					
<b>Toplam</b>					<b>14</b>	<b>29</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>25</b>	<b>8</b>

Tablo 11 incelendiğinde genellikle 6. sınıf ( $f=19$ ) Türkçe ders kitaplarının söz varlığını tespit etmeye yönelik tezlerin hazırlandığı görülmektedir. Bunu 8. sınıf ( $f=16$ ), 7. sınıf ( $f=14$ ) ve 5. sınıf ( $f=7$ ) takip etmektedir. 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığını tespit etmeye yönelik tezin olmayışı dikkat çekmektedir. Öte yandan araştırmacılar çoğunlukla MEB Yayınlarına ( $f=30$ ) ait Türkçe ders kitaplarını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, Türkçe ders kitaplarında genellikle atasözü 1-5 ( $f=29$ ); deyim 101-200 ( $f=23$ ); ikileme 1-50 ( $f=19$ ); kalıp söz 1-50 ( $f=25$ ) sayı aralığında yer almaktadır. İncelenen kitapların 14'ünde atasözü, 3'ünde ise kalıp sözün bulunmaması göze çarpmaktadır. Tablo incelendiğinde dikkat çeken diğer bir nokta ise söz varlığı unsurlarını inceleme konusunda ortak bir

anlayışın olmamasıdır. Yani tezler söz varlığı unsurlarının tümünü tespit etmemektedir. Tüm bunların yanında aynı sınıf düzeyine ait Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurlarının dağılımlarının farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Sözelimi MEB Yayınlarına ait 6. sınıf Türkçe ders kitabında atasözü bulunmazken başka bir MEB Yayınlarına ait Türkçe ders kitabında 10 veya üzeri atasözü bulunabilmektedir.

11 betimsel özellikten biri olan “KÖ1 kategorisindeki lisansüstü tezlerin toplam ve çeşit söz varlığına göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 12’deki gibidir:

**Tablo 12.** KÖ1 kategorisindeki lisansüstü tezlerin toplam ve çeşit söz varlığına göre dağılımı

Kod	Öğrenci Sayısı	Sınıf Seviyesi	Edebi tür	Yazılı/Sözlü	Süre	Çeşit Söz Varlığı							Toplam Söz Varlığı						
						0-250	251-500	501-1000	1001-1500	1501-2000	2001-2500	2501+	0-10000	10001-20000	20001-30000	30001-40000	40001-50000	50001-60000	60001+
T89	90	3	A/O/S	Y	40 dk					*				*					
T50	88	7	S/S	Y	-					*				*					
T53	85	5	A/G/S	Y	-					*				*					
T38	60	5	A/O/S	Y	-					*				*					
T64	90	5	A/O/S	Y	40 dk				*					*					
T99	90	5	A/O/S	Y	5-7 dk					*				*					
T54	90	8	A/O/S	Y	40 dk						*				*				
T34	114	5	A/O/S	Y	40 dk					*				*					
T73	90	5	A/O/S	Y	80 dk					*				*					
T91	90	5	A/O/S	Y	40 dk						*				*				
T92	57	5	F/A/S	Y	-					*				*					
T27	30	5	A/A Ç/S	Y	-			*						*					
T27	30	8	A/A Ç/S	Y	-					*				*					
T47	200	5	A/O/S	Y	40 dk						*			*					
T1	5	3	-	Y	-	*								*					

8																				
T1	5	4	-	Y	-	*														*
8																				
T1	5	5	-	Y	-	*														*
8																				
T1	5	6	-	Y	-	*														*
8																				
T1	5	7	-	Y	-	*														*
8																				
T1	5	8	-	Y	-	*														*
8																				
T1	90	5	A/O/ S	Y	-					*										*
0																				
T1	13	4	A/O/ S	Y	-					*										*
07	3																			
T7	62	1	S	Y	-	*														*
2																				
T2	90	5	A/O/ S	Y	-					*										*
1																				
T1	10	5	S	Y	-					*										*
9	0																			
T1	10	5	S	Y						*										*
9	0																			
T5	28	1	S	Y	40					*										*
2	7				d k															
T5	62	2	S	Y	40					*										*
2	6				d k															
T5	67	3	S	Y	40					*										*
2	0				d k															
T5	64	4	S	Y	40					*										*
2	0				d k															
T5	63	5	S	Y	40					*										*
2	6				d k															
T6	60	6	S	Y	40					*										*
2	3				d k															
T6	57	7	S	Y	40					*										*
2	3				d k															
T6	55	8	S	Y	40					*										*
2	0				d k															
T9	90	8	A/O/ S	Y	40					*										*
3					d k															
<b>Toplam</b>																				
					<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>		

Tablo 12 incelendiğinde, çeşit söz varlığının 7, toplam söz varlığının 6 farklı sayı aralığında dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Tabloya göre çeşit söz varlığının genellikle 2500 ve üzeri ( $f=12$ ) olduğu görülmektedir. Bunu 1501-2000 ( $f=10$ ), 2001-2500 ( $f=6$ ), 0-250

( $f=3$ ), 251-500 ( $f=3$ ), 501-1000 ( $f=1$ ), 1001-1500 ( $f=1$ ) takip etmektedir. Toplam söz varlığı ise genellikle 0-10000 ( $f=9$ ) sayı aralığında bulunmaktadır. Bunu 10001-20000 ( $f=8$ ), 20001-30000 ( $f=7$ ), 30001-40000 ( $f=4$ ), 60001 ve üzeri ( $f=4$ ), 50001-60000 ( $f=2$ ) takip etmektedir. Tablodan elde edilen bulgulara göre aynı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin çeşit ve toplam söz varlığı sayılarında farklılık bulunmaktadır.

11 betimsel özellikten biri olan “KÖ2 kategorisindeki lisansüstü tezlerin toplam ve çeşit söz varlığına göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 13’teki gibidir:

**Tablo 13.** KÖ2 kategorisindeki lisansüstü tezlerin toplam ve çeşit söz varlığına göre dağılımı

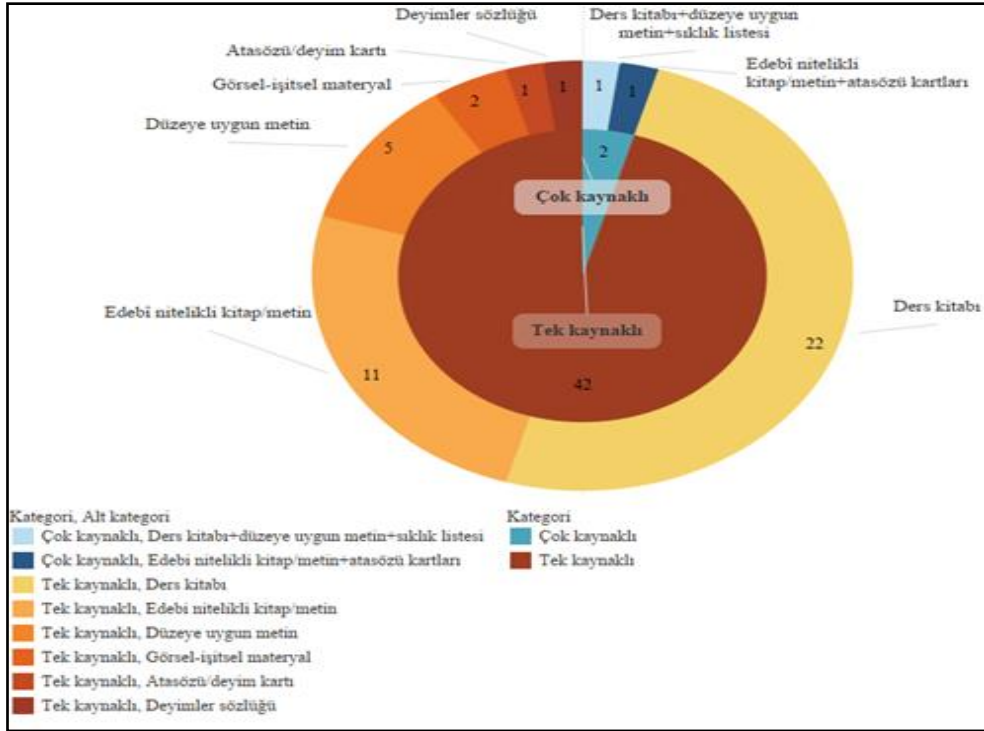
Kod	Sınıf Seviyesi	Eğitim- Öğretim Yılı	Yayın Yayın Yılı	Çeşit Söz Varlığı						Toplam Söz Varlığı				
				2000-3000	3001-4000	4001-5000	5001-6000	6000+	0-10000	10001-20000	20001-30000	30001-40000	40001+	
T16	5	2012- 2013	MEB Yay.		*						*			
T5	6	2004	MEB Yay.			*				*				
T9	6	2007	MEB Yay.	*						*				
T4	6	2009- 2010	MEB Yay.	*						*				
T95	6	2010- 2011	MEB Yay.		*						*			
T22	6	2012- 2013	MEB Yay.		*						*			
T16	6	2012- 2013	MEB Yay.		*						*			
T23	6	2014	MEB Yay.		*						*			
T101	6	2019- 2020	MEB Yay.	*							*			
T5	7	2000	MEB Yay.			*				*				
T36	7	2007- 2008	MEB Yay.		*						*			
T96	7	2009- 2010	MEB Yay.				*			*				
T95	7	2010- 2011	MEB Yay.		*						*			
T16	7	2012- 2013	MEB Yay.			*					*			
T11	7	-	MEB Yay.										*	
T5	8	2002	MEB Yay.				*				*			
T43	8	2004- 2005	MEB Yay.											*
T105	8	2008- 2009	MEB Yay.	*							*			
T90	8	2009- 2010	MEB Yay.				*				*			
T95	8	2010- 2011	MEB Yay.		*						*			
T16	8	2012- 2013	MEB Yay.		*						*			
T68	8	2011-	MEB Yay.		*						*			

		2012											
T55	8	2018-2019	MEB Yay.	*						*			
T23	-	1947	MEB Yay.	*						*			
T4	6	2009-2010	Koza Yay.	*						*			
T96	7	2009-2010	Koza Yay.			*				*			
T90	8	2009-2010	Koza Yay.			*				*			
T68	8	2011-2012	Koza Yay.	*						*			
T96	7	2009-2010	Pasifik Yay.			*				*			
T90	8	2009-2010	Pasifik Yay.			*				*			
T68	8	2011-2012	Pasifik Yay.	*						*			
T96	7	2009-2010	Harf Yay.					*		*			
T90	8	2009-2010	Harf Yay.					*		*			
T96	7	2009-2010	Erdem Yay.					*		*			
T55	6	2018-2019	Eksen Yay.	*						*			
T55	7	2018-2019	Destek Yay.	*						*			
T68	8	2011-2012	Tav Yay.	*						*			
T90	8	2009-2010	Batu Yay.					*		*			
T101	6	2018-2019	EKOYAY	*						*			
T4	6	2009-2010	Evrensel İ. Yay.	*						*			
T4	6	2009-2010	Özgün Matb.	*						*			
T4	6	2009-2010	Tuna Matb.	*						*			
<b>Toplam</b>				<b>8</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>29</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Tablo 13 incelendiğinde çeşit söz varlığının 5, toplam söz varlığının 4 farklı sayı aralığında dağılım gösterdiği görülmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki çeşit söz varlığı genellikle 3001-4000 ( $f=18$ ) aralığında dağılım göstermektedir. Bunu 2000-3000 ( $f=8$ ), 5001-6000 ( $f=6$ ), 4001-5000 ( $f=4$ ), 6000 ve üzeri ( $f=4$ ) takip etmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki toplam söz varlığı ise genellikle 10001-20000 ( $f=29$ ) sayı aralığında bulunmaktadır. Bunu 0-10000 ( $f=11$ ), 30001-40000 ( $f=1$ ), 40001 ve üzeri ( $f=1$ ) takip etmektedir. Tablodan anlaşılacağı üzere toplam söz varlığı çeşit söz varlığına kıyasla nispeten daha dengeli bir dağılım göstermektedir.

KÖ3 kategorisindeki “lisansüstü tezlerin öğretilmesi hedeflenen kelimelerin belirlenmesinde yararlanılan kaynaklara göre dağılımı” Şekil 2’deki gibidir:

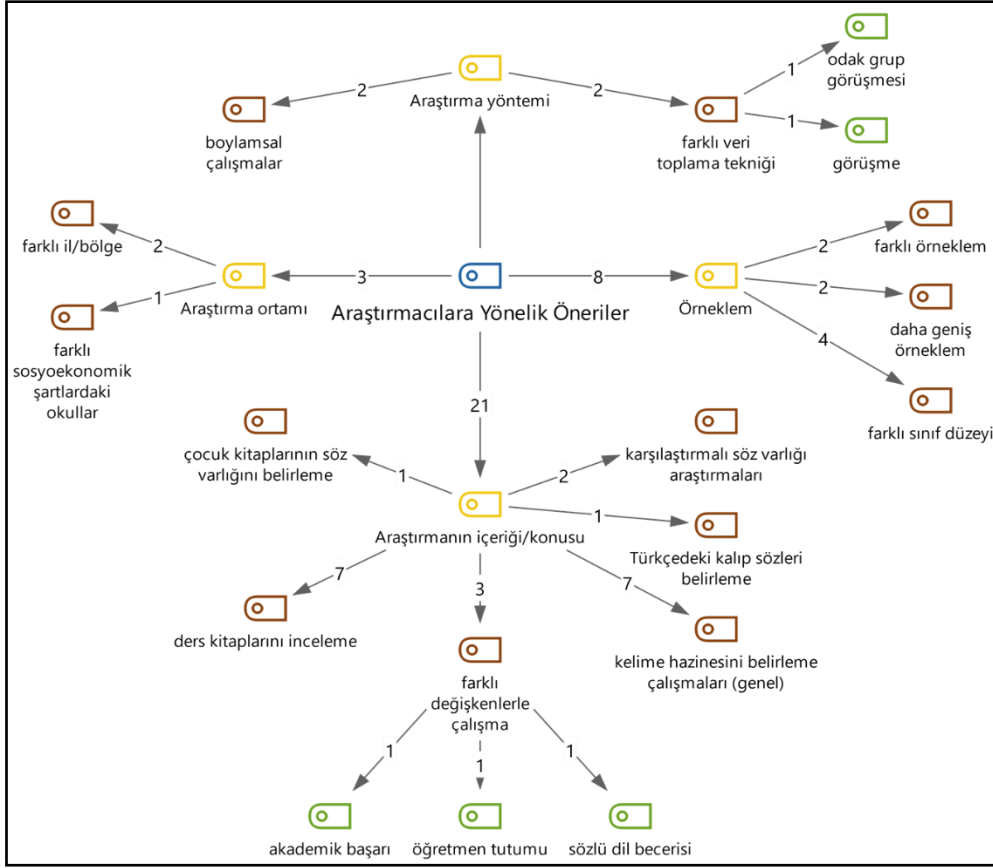




Şekil 2. Öğretilmesi hedeflenen kelimelerin belirlenmesinde yararlanılan kaynaklar

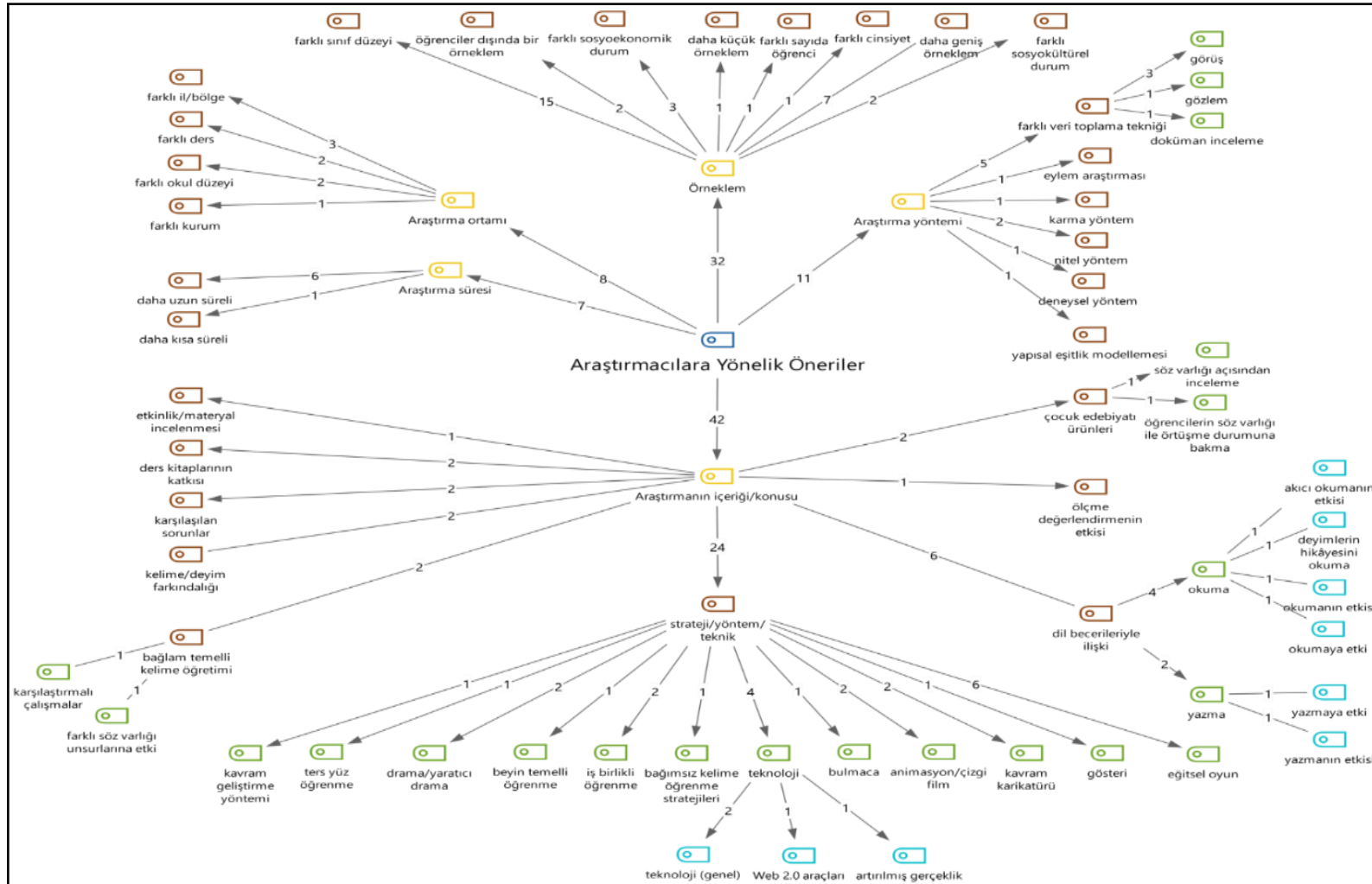
Şekil 2, KÖ3 kategorisinde bulunan tezlerde araştırmacıların uygulama esnasında öğretmeyi hedefledikleri kelimeleri 8 farklı kaynaktan elde ettiklerini göstermektedir. Bu şekle göre 47 lisansüstü tezdən 3'ü öğretilecek hedef kelimeleri belirlerken yararlandıkları kaynağı rapor etmemiştir. 44 tezdə ise araştırmacılar çoğunlukla tek bir kaynağa yönelmiştir ( $f=42$ ). Yalnızca 2 tezdə birden çok kaynaktan yararlanılıp hedef kelimeleri belirleme yoluna gidilmiştir. Ders kitabı ( $f=22$ ) araştırmacıların en fazla yararlandığı kaynak olup bunu edebî nitelikli kitap/metin ( $f=11$ ), düzeğe uygun metin ( $f=5$ ), görsel-ışitsel materyal ( $f=2$ ), atasözü/deyim kartı ( $f=1$ ), deyimler sözlüğü ( $f=1$ ), ders kitabı-düzeğe uygun metin-sıklık listesi ( $f=1$ ), edebî nitelikli kitap/metin-atasözü kartları ( $f=1$ ) takip etmektedir.

KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki "araştırmacılara yönelik önerilere göre dağılım" a ilişkin hiyerarşik model Şekil 3'teki gibidir:



Şekil 3. KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki araştırmacılara yönelik önerilere göre dağılıma ilişkin hiyerarşik model

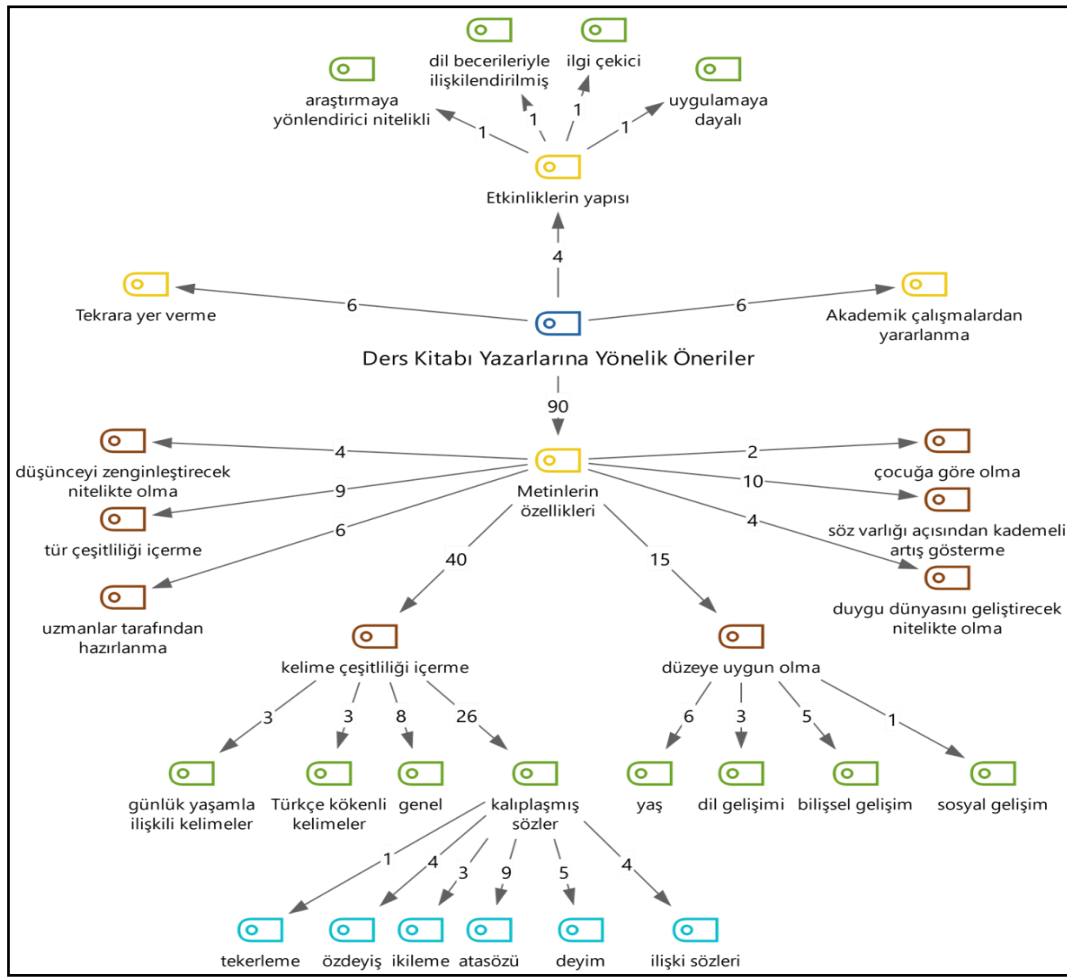
Şekil 3 incelendiğinde KÖ1 ve KÖ2 kategorisinde araştırmacılara 36 farklı önerinin sunulduğu, bu önerilerin 4 farklı tema, 13 farklı kategori ve 5 farklı alt kategoride birleştirildiği anlaşılmaktadır. Araştırmalardan elde edilen önerilerin büyük bir kısmı araştırmanın içeriği/konusu ( $f=21$ ) teması altında toplanmıştır. Bunu örneklem ( $f=8$ ), araştırma yöntemi ( $f=4$ ) ve araştırma ortamı ( $f=3$ ) temaları takip etmektedir. Ders kitaplarını inceleme ( $f=7$ ) ve kelime hazinesini belirleme çalışmaları-genel ( $f=7$ ) araştırma içeriği/konusu; farklı sınıf düzeyi ( $f=4$ ) örneklem; farklı il/bölge ( $f=2$ ) araştırma ortamı; boylamsal çalışmalar ( $f=2$ ) ve farklı veri toplama tekniği ( $f=2$ ) araştırma yöntemi temalarında en fazla tekrar eden kategorilerdir.



Şekil 4. KÖ3 kategorisindeki araştırmacılara yönelik önerilere göre dağılıma ilişkin hiyerarşik model

Şekil 4 incelendiğinde, KÖ3 kategorisinde araştırmacılara 100 farklı önerinin sunulduğu, bu önerilerin 5 farklı tema, 29 farklı kategori ve 30 farklı alt kategori altında toplandığı görülmektedir. Şekil 4'teki dağılıma benzer şekilde araştırmanın içeriği/konusu ( $f=42$ ), çalışmalardan elde edilen önerilerin en fazla yoğunlaştığı temadır. Bunu örneklem ( $f=32$ ), araştırmanın yöntemi ( $f=11$ ), araştırma ortamı ( $f=8$ ), araştırma süresi ( $f=7$ ) temaları takip etmektedir. Strateji-yöntem-teknik ( $f=24$ ) araştırmanın içeriği/konusu; farklı veri toplama tekniği ( $f=5$ ) araştırma yöntemi; farklı sınıf düzeyi ( $f=15$ ) örneklem; farklı il/bölge ( $f=3$ ) araştırma ortamı; daha uzun süreli ( $f=6$ ) araştırma süresi temalarında en sık tekrarlanan kategorilerdir.

KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki "ders kitabı yazarlarına yönelik önerilere göre dağılım"a ilişkin hiyerarşik model Şekil 5'teki gibidir:

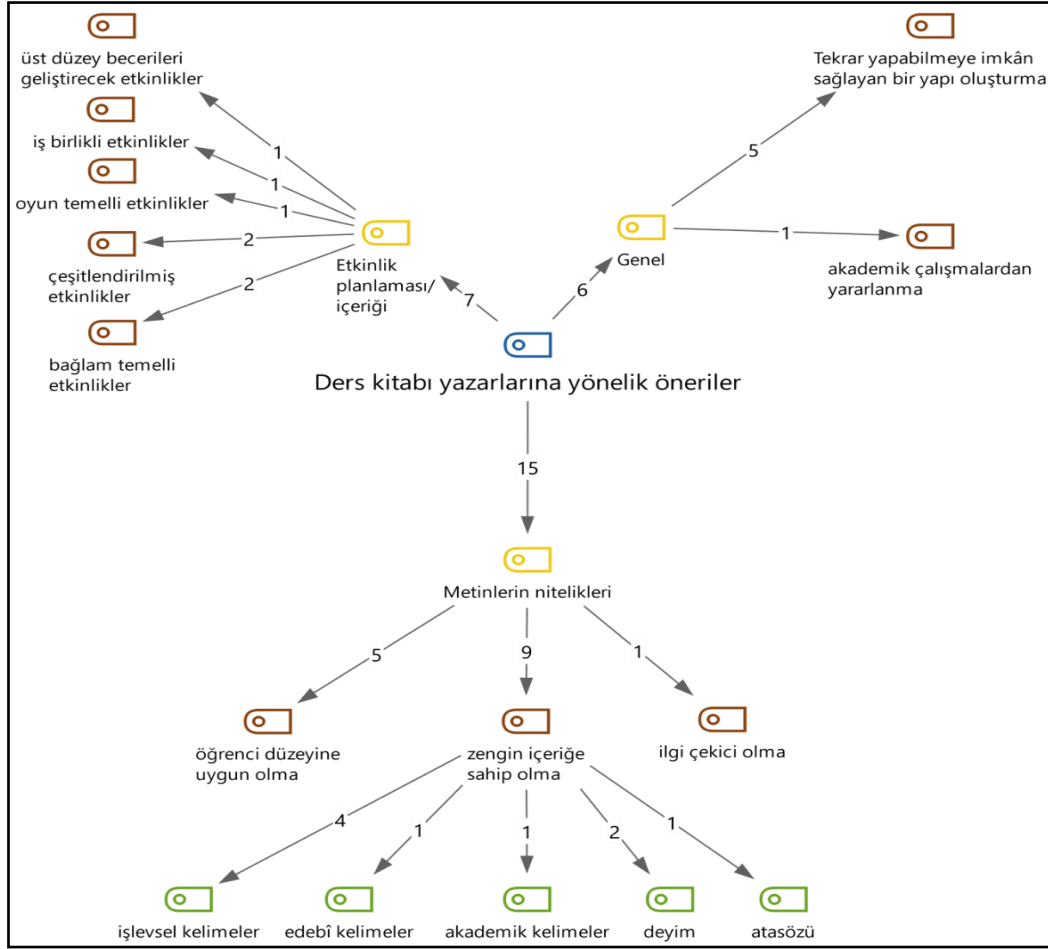


Şekil 5. KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki ders kitabı yazarlarına yönelik önerilere göre dağılıma ilişkin hiyerarşik model

Şekil 5 incelendiğinde, KÖ1 ve KÖ2 kategorisinde ders kitabı yazarlarına 106 farklı önerinin sunulduğu, bu önerilerin 4 farklı tema 8 farklı kategori ve 18 farklı alt kategoride bulunduğu görülmektedir. Metinlerin özellikleri ( $f=90$ ) ders kitabı yazarlarına verilen önerilerin en fazla yoğunlaştığı temadır. Bunu tekrara yer verme ( $f=6$ ), akademik çalışmalardan yararlanma ( $f=6$ ) ve etkinliklerin yapısı ( $f=4$ ) temaları takip etmektedir. Kelime çeşitliliğini içermeye ( $f=40$ ) metinlerin özellikleri teması altında en fazla tekrar eden kategoridir. Akademik çalışmalardan yararlanma ve tekrara yer verme temalarında kategori ve alt kategori bulunmamasıyla birlikte etkinliklerin yapısı teması altında aynı frekansa sahip

4 kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler şu şekildedir: araştırmaya yönlendirici nitelikli ( $f=1$ ), dil becerileriyle ilişkilendirilmiş ( $f=1$ ), ilgi çekici ( $f=1$ ) ve uygulamaya dayalı ( $f=1$ ).

KÖ3 kategorisindeki “ders kitabı yazarlarına yönelik önerilere göre dağılım” a ilişkin hiyerarşik model Şekil 6’daki gibidir:

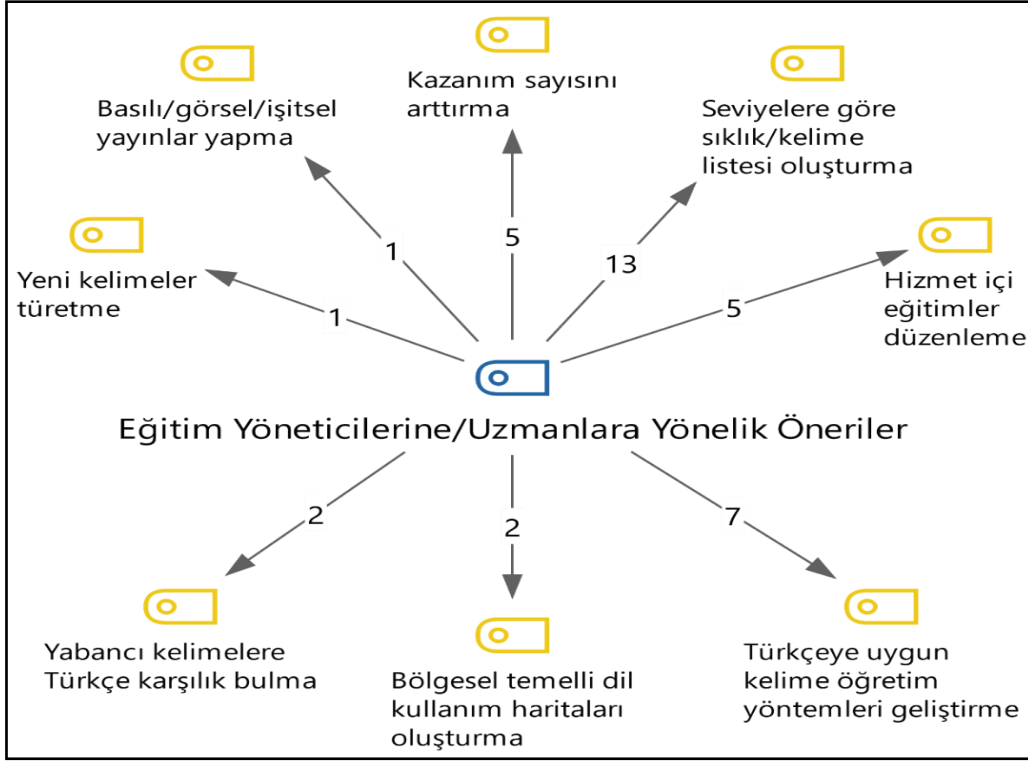


Şekil 6. KÖ3 kategorisindeki ders kitabı yazarlarına yönelik önerilere göre dağılıma ilişkin hiyerarşik model

Şekil 6 incelendiğinde, KÖ3 kategorisinde ders kitabı yazarlarına 28 farklı önerinin sunulduğu, bu önerilerin 3 farklı tema, 10 farklı kategori ve 5 farklı alt kategoriye yerleştiği görülmektedir. Şekil 5’teki dağılıma benzer şekilde metinlerin nitelikleri ( $f=15$ ) en fazla frekansa sahip olan temadır. Bunu etkinlik planlaması/içeriği ( $f=7$ ) ve genel ( $f=6$ ) temaları takip etmektedir. Zengin içeriğe sahip olma ( $f=9$ ) metinlerin nitelikleri; çeşitlendirilmiş etkinlikler ( $f=2$ ) ve bağlam temelli etkinlikler ( $f=2$ ) etkinlik planlaması/içeriği; tekrar yapabilmeye imkân sağlayan bir yapı oluşturma ( $f=5$ ) genel temasında en fazla tekrar eden kategorilerdir.

KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki “eğitim yöneticilerine/uzmanlara yönelik önerilere göre dağılım”ına ilişkin hiyerarşik model Şekil 7’deki gibidir:

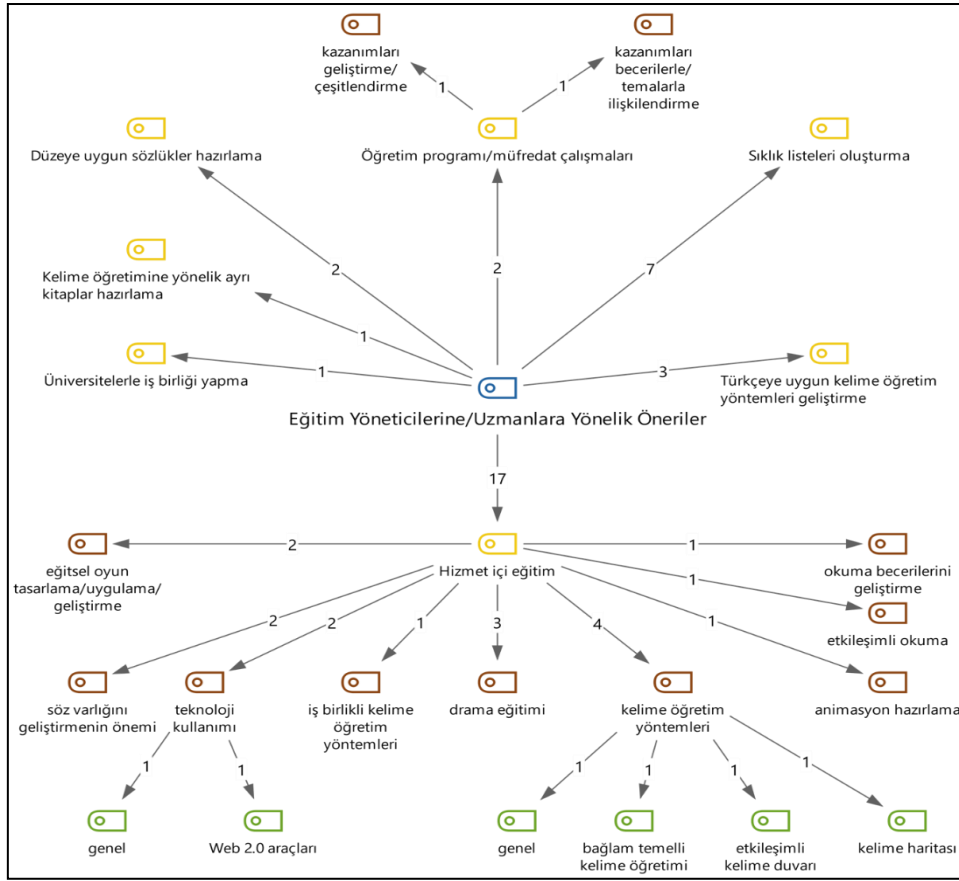




Şekil 7. KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki eğitim yöneticilerine/uzmanlara yönelik önerilere göre dağılımına ilişkin hiyerarşik model

Şekil 7 incelendiğinde, KÖ1 ve KÖ2 kategorisinde eğitim yöneticilerine/uzmanlara 36 farklı önerinin sunulduğu, bu önerilerin 8 farklı tema altında birleştirildiği görülmektedir. Araştırmacılar ve ders kitabı yazarlarına yönelik öneriler ile karşılaştırıldığında eğitim yöneticilerine/uzmanlara yönelik öneri sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu başlık altında sıralanan önerilerden seviyelere göre sıklık/kelime listesi oluşturma ( $f=13$ ) en fazla tekrar edilen temadır. Bunu Türkçeye uygun kelime öğretim yöntemleri geliştirme ( $f=7$ ), hizmet içi eğitimler düzenleme ( $f=5$ ), kazanım sayısını artırma ( $f=5$ ), yabancı kelimelere Türkçe karşılık bulma ( $f=2$ ), bölgesel temelli dil kullanım haritaları oluşturma ( $f=2$ ), basılı/görsel/işitsel yayınlar yapma ( $f=1$ ), yeni kelimeler türetme ( $f=1$ ) temaları takip etmektedir.

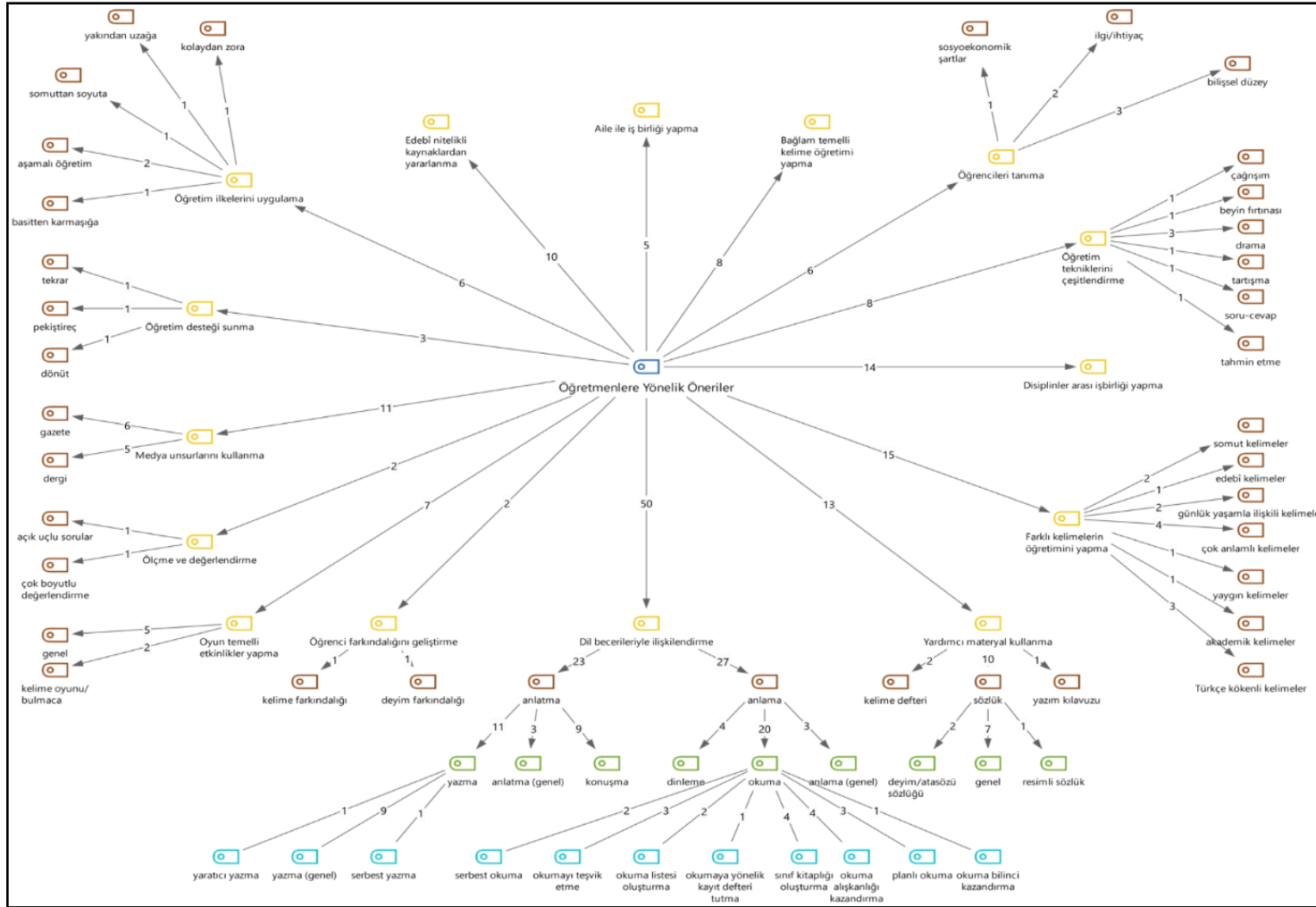
KÖ3 kategorisindeki eğitim yöneticilerine/uzmanlara yönelik önerilere göre dağılımına ilişkin hiyerarşik model Şekil 8'deki gibidir:



Şekil 8. KÖ3 kategorisindeki eğitim yöneticilerine/uzmanlara yönelik önerilere göre dağılımına ilişkin hiyerarşik model

Şekil 8 incelendiğinde, KÖ3 kategorisinde eğitim yöneticilerine/uzmanlara 33 önerinin sunulduğu, bu önerilerin 7 farklı tema, 11 farklı kategori ve 6 farklı alt kategoriye yerleştiği görülmektedir. Hizmet içi eğitim ( $f=17$ ) bu başlık altında en sık tekrar eden tema olup bunu sıklık listeleri oluşturma ( $f=7$ ) ve Türkçeye uygun kelime öğretim yöntemleri geliştirme ( $f=3$ ), düzeğe uygun sözlükler hazırlama ( $f=2$ ), öğretim programı/müfredat çalışmaları ( $f=2$ ), kelime öğretimine yönelik ayrı kitaplar hazırlama ( $f=1$ ), üniversitelerle iş birliği yapma ( $f=1$ ) temaları izlemektedir.

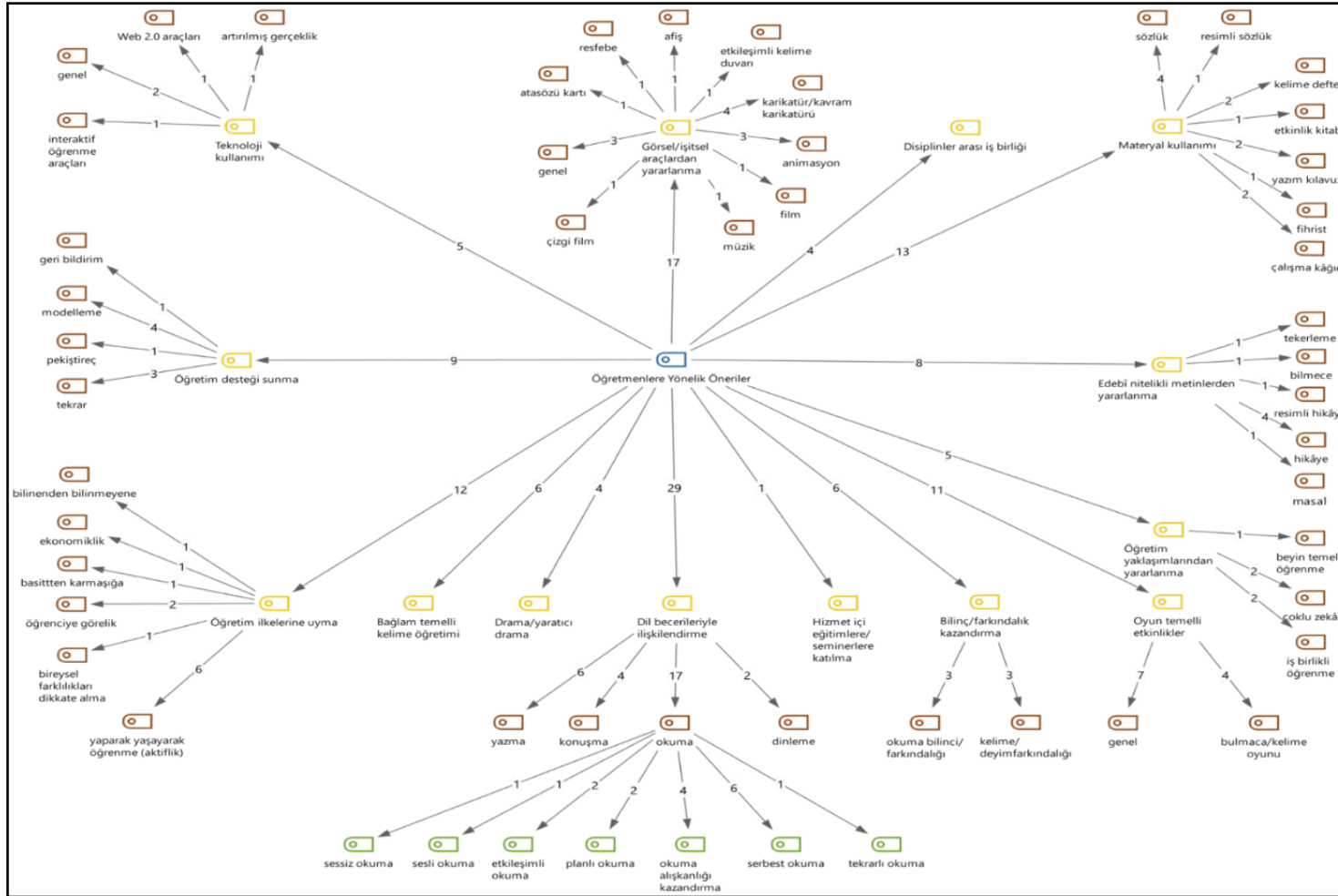
KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki “öğretmenlere yönelik önerilere göre dağılım”ına ilişkin hiyerarşik model Şekil 9’daki gibidir:



Şekil 9. KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki öğretmenlere yönelik önerilere göre dağılımına ilişkin hiyerarşik model

Şekil 9 incelendiğinde, KÖ1 ve KÖ2 kategorisinde öğretmenlere 160 önerinin sunulduğu, bu önerilerin 15 farklı tema, 37 farklı kategori ve 20 farklı alt kategoride bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu yönüyle diğerleriyle kıyaslandığında en kapsamlı önerilerin öğretmenlere yönelik öneriler başlığı altında sıralandığı söylenebilir. Dil becerileriyle ilişkilendirme ( $f=50$ ) öğretmenlere yönelik önerilerde en sık tekrarlanan temadır. Bu tema KÖ3 kategorisinde araştırmacılara, KÖ1 ve KÖ2 kategorisinde ders kitabı yazarlarına sunulan önerilerde en sık tekrarlanan kategoriler arasında yer almasıyla dikkat çekmektedir. Bu temayı farklı kelimelerin öğretimini yapma ( $f=15$ ), disiplinler arası iş birliği yapma ve yardımcı materyal kullanma ( $f=13$ ), medya unsurlarını kullanma ( $f=11$ ), edebî nitelikli kaynaklardan yararlanma ( $f=10$ ), bağlam temelli kelime öğretimi yapma ( $f=8$ ), öğretim tekniklerini çeşitlendirme ( $f=8$ ), oyun temelli etkinlikler yapma ( $f=7$ ), öğretim ilkelerini uygulama ( $f=6$ ), öğrencileri tanıma ( $f=6$ ), aile ile iş birliği yapma ( $f=5$ ), öğretim desteği sunma ( $f=3$ ), ölçme ve değerlendirme ( $f=2$ ), öğrenci farkındalığını geliştirme ( $f=2$ ) izlemektedir.

KÖ3 kategorisindeki “öğretmenlere yönelik önerilere göre dağılım”ına ilişkin hiyerarşik model Şekil 10’daki gibidir:



Şekil 10. KÖ3 kategorisindeki öğretmenlere yönelik önerilere göre dağılımına ilişkin hiyerarşik model

Şekil 10 incelendiğinde, KÖ3 kategorisinde öğretmenlere 130 önerinin sunulduğu, bu önerilerin 14 farklı tema, 52 farklı kategori ve 7 farklı alt kategoride bulunduğu anlaşılmaktadır. Şekil 9'daki dağılıma benzer şekilde dil becerileriyle ilişkilendirme ( $f=29$ ) öğretmenlere yönelik önerilerde en fazla tekrar edilen temadır. Bunu görsel/işitsel araçlardan yararlanma ( $f=17$ ) ve materyal kullanımı ( $f=13$ ) öğretim ilkelerine uyma ( $f=12$ ), oyun temelli etkinlikler ( $f=11$ ), öğretim desteği sunma ( $f=9$ ), edebî nitelikli metinlerden yararlanma ( $f=8$ ), bağlam temelli kelime öğretimi ( $f=6$ ), bilinç/farkındalık kazanma ( $f=6$ ), teknoloji kullanımı ( $f=5$ ), öğretim yaklaşımlarından yararlanma ( $f=5$ ), disiplinler arası iş birliği ( $f=4$ ), drama/yaratıcı drama ( $f=4$ ), hizmet içi eğitimlere/seminerlere katılma ( $f=1$ ) temaları izlemektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, 2021 yılına kadar ilkökul ve ortaokul düzeyinde (1-8. sınıflar) yapılan ve kelime öğretimi kapsamında değerlendirilen lisansüstü tezleri meta-sentez yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin kelime hazinelerini ve Türkçe ders kitaplarının söz varlığını; çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye olan katkısını tespit etmeyi amaçlayan tezlerin nitel bulguları analiz edilmiştir. Kelime öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin yıl, üniversite, çalışma grubu/örneklem büyüklüğü gibi betimsel bulguların dağılımlarının incelendiği ilk araştırma sorusunu cevaplandıran birtakım sonuçlar elde edilmiştir. Bunlardan ilki kelime öğretimi alanında hazırlanan tezlerin oldukça geniş bir yıl aralığında dağılım alanı bulduğudur. Özellikle 2019 yılında zirve noktaya ulaşan bu çalışmaların tarihi 20 yıl öncesine kadar dayanmaktadır. Dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılamak koşuluyla 2002 yılından bu yana her yıl Türkçe eğitimi alanında kelime öğretimi konulu en az 1 tez hazırlanmıştır. Literatür incelendiğinde son 5 yılda özellikle KÖ2 ve KÖ3 kategorili çalışmalara devam eden ilginin varlığı kanıtlanmaktadır. Nitekim literatürde Türkçe ders kitaplarının söz varlığını (Arslan ve Bay, 2023; Bulut ve Taçyıldız, 2020; Ekinci ve Kılıç, 2021; Geçgel vd. 2022; Kan ve Karadavut, 2021; Karaca ve Pesen, 2023; Karadağ, 2019a; Kemiksiz, 2022a; Kemiksiz, 2022b; Mete, 2020; Mete ve Dağ, 2019; Öztürk ve Kırmızı, 2021; Sayın ve Doğan, 2023; Süğümlü ve Erarslan, 2019; Şimşek, 2021; Tuzcu ve Canpolat, 2023; Türkben, 2019; Ungan vd. 2022; Yılmaz, 2022) ve strateji, yöntem, teknik ve materyallerin söz varlığına etkisini (Göçer ve Koçak, 2020; Kultas ve Ulusoy, 2022; Uysal ve Direkci, 2021; Tavşanlı vd. 2021) inceleyen çok sayıda makale bulunmaktadır. Özellikle Türkçe ders kitaplarının söz varlığını inceleyen çalışmalara olan yoğun ilgi dikkat çekmektedir. Ders kitaplarının yapılandırılmış eğitim ortamlarında, öğrencilerin öğrenme içeriğini ve öğretmenlerin öğretimi şekillendirmesinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Temizkan'ın (2021) Türkçe ders kitapları üzerine yapılan lisansüstü çalışmalara ilişkin makalesi, 2001'den 2021'e kadar Türkçe ders kitapları üzerine her yıl tez hazırlandığını ortaya koymaktadır. Araştırmacı, ders kitaplarının geliştirilmesine ve öğrencilere daha zengin içeriğin sunulmasına katkı sağladığı için bu duruma olumlu yaklaşmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarının söz varlığını tespit etmeyi amaçlayan araştırmaların yayımlanmasının benzer sebeplerden ötürü önemli olacağı çıkarımı yapılabilir. Öte yandan literatürde son 5 yılda öğrencilerin kelime hazinelerini tespit etmeye yönelik herhangi bir çalışma olmaması göze çarpmaktadır. Dolayısıyla bu alanda yapılan araştırmaların lisansüstü tezlerle sınırlı kaldığı yorumunu yapmak mümkündür.

Hem tüm kategorilerde hem kelime öğretimi konulu çalışmaların tümünde yüksek lisans düzeyindeki çalışmalar ağırlıklıdır. Buna sebep olarak Türkçe eğitimi alanında lisansüstü eğitim veren her üniversitede doktora programının bulunmaması gösterilebilir. Nitekim bu alandaki doktora tezlerinin yarısının Gazi Üniversitesi bünyesinde

hazırlanması bu fikri desteklemektedir. Bu kapsamda Şahin vd.'nin (2013) Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezleri çeşitli özellikler bakımından inceledikleri çalışmaları dikkate değerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde dört temel dil becerisi, dil bilgisi, çocuk edebiyatı, yabancılara Türkçe öğretimi gibi konularda yapılmış tezlerin tamamında yüksek lisans tezleri büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Boyacı ve Demirkol'un (2018) Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerini çeşitli özelliklere göre inceleme konusu yaptıkları çalışmaları da bu durumu destekler nitelikte sonuçlar vermektedir. Araştırmacılar söz varlığını, çalışılma sıklığı fazla olandan az olana doğru sıraladıkları 24 konu içerisinde 11. sıraya yerleştirmektedir. Bu, söz varlığı konulu çalışmaların doktora düzeyinde daha az rağbet gördüğünü kanıtlamaktadır. Kategoriler arasında karşılaştırma yapıldığında ise çeşitli yöntem, teknik ve materyallerin söz varlığının gelişimine etkisini konu edinen deneysel çalışmaların doktora düzeyinde daha fazla çalışıldığı anlaşılmaktadır. Hâlbuki Şahin vd. (2013) Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin ağırlıklı olarak betimsel ve nitel yöntemlerle yürütüldüğünü tespit etmiştir. Aynı şekilde Boyacı ve Demirkol (2018), %39'luk bir oran vererek Türkçe eğitimindeki doktora tezlerinde nitel yöntem kullanıldığını saptamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırmadan elde edilen bulgu literatürdeki mevcut çalışmaların bulgularıyla çelişmektedir.

İncelenen tezlerin çalışma grubunu genellikle 100 veya bu sayının altında öğrencinin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Örneklemin Türkçe ders kitabı olduğu KÖ2 kategorisinde ise genellikle 1 veya 2 Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Literatür incelendiğinde yalnızca ana dili olarak Türkçe öğretiminde değil yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de benzer bir eğilimin olduğu görülmektedir. Maden (2020) 2020 yılına kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve söz varlığı konusunda yapılmış olan makalelerin genellikle 26-50 kişilik çalışma grubuna sahip olduğunu aktarmaktadır. Benzer şekilde Türkbek (2018b) 2017 yılına kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hazırlanan tezlerin %31'nin 100'ü aşmayan çalışma grubu ile gerçekleştirildiğini tespit etmiştir. Diğer taraftan literatürde 1 veya 2 Türkçe ders kitabını örneklem olarak kabul eden söz varlığı konulu makalelerin (Kan ve Karadavut, 2021; Karadağ, 2019a; Mete, 2020; Mete ve Dağ, 2019; Süğümlü ve Erarslan, 2019; Şimşek, 2021) ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Kelime öğretimi konulu tezlerin çoğunlukla 5. sınıf düzeyinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, söz konusu alanda ortaokul seviyesinde hazırlanan tezlerin ilkökul seviyesinde hazırlanan tezlere kıyasla çoğunlukta olduğu söylenebilir. Literatürdeki dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılayan kelime öğretimi konulu makale çalışmaları incelendiğinde ortaokul seviyesindeki çalışmalar (Akçay ve Şimşek, 2015; Aydın ve Topçuoğlu-Ünal, 2015; Aytan vd., 2018; Büyükkiz, Dölek ve Kızdırcı, 2019; Çetinkaya, 2005; Göçer ve Koçak, 2020; İnce-Yakar, 2016; Lüle-Mert, 2013; Lüle-Mert, 2014; Özbay vd., 2011; Uluçay ve Börekçi, 2015; Yıldırım vd., 2014) ilkökul seviyesine (Acat, 2008; Anılan vd., 2011; Duran ve Bitir, 2018; Emiroğlu, 2015; Gür, 2014; Metinnam ve Erdoğan, 2016; Tavşanlı vd., 2021) kıyasla daha fazladır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, hedef kitlesi ortaokul seviyesi olan çalışmalara hem lisansüstü düzeyde hem de makalelerde ağırlık verildiği söylenebilir.

Söz konusu alanda yürütülen çalışmalar 44 farklı ilde gerçekleştirilmiştir. İstanbul en fazla uygulamanın yapıldığı il olarak öne çıkmaktadır. Literatürdeki makaleler incelendiğinde uygulamaların Ankara (Gür, 2014; Metinnam ve Erdoğan, 2016; Özbay vd., 2011; Yıldırım vd., 2014), Konya (Emiroğlu, 2015), Erzincan (Uluçay ve Börekçi, 2015), Zonguldak (İnce-Yakar, 2016), Antalya (Göçer ve Koçak, 2020), Aydın (Duran ve Bitir, 2018), Bursa (Tavşanlı vd., 2021), Çanakkale (Çetinkaya, 2005), Eskişehir (Acat, 2008;



Anılan vd., 2011), İstanbul (Aytan vd., 2018), Kocaeli (Aydın ve Topçuoğlu-Ünal, 2015), Malatya (Lüle-Mert, 2013; Lüle-Mert, 2014), Siirt (Anılan vd., 2011) ve Trabzon (Akçay ve Şimşek, 2015) illerinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu doğrultuda Zonguldak ili hariç tezlerde araştırmacıların uygulama yapmadığı illerin makale çalışmalarında da tercih edilmediği anlaşılmaktadır.

KÖ2 kategorisindeki tezler 24 farklı yayınevine/matbaaya ait Türkçe ders kitabının söz varlığını tespit etmiştir. MEB Yayınları araştırmacılar tarafından incelenmek üzere en fazla tercih edilen yayınevidir. Literatür incelendiğinde, MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarının söz varlığını inceleyen birçok çalışma (Bulut ve Taçyıldız, 2020; Kan ve Karadavut, 2021; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Karadağ, 2019a; Mete, 2020; Süğümlü ve Erarslan, 2019; Şimşek, 2021; Türkben, 2019) bulunmaktadır. Bu alanda çalışma yapan araştırmacıların MEB Yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarını sıklıkla tercih etmesinin sebepleri arasında bu yayınevine ait ders kitaplarının okullarda daha yaygın olarak kullanılması gösterilebilir.

Kelime öğretimi konulu tezlerin, 35 farklı üniversite bünyesinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi kelime öğretimine yönelik tezlerin en fazla yapıldığı üniversitedir. Afyon Kocatepe Üniversitesi KÖ1 kategorisinde; Marmara ve Afyon Kocatepe Üniversitesi KÖ2 kategorisinde; Sakarya ve Gazi Üniversitesi ise KÖ3 kategorisinde en sık tercih edilen illerdir. Özçakmak'ın (2017) 2011-2015 yıllarında Türkçe eğitimi alanındaki 1154 tezi incelediği çalışmasının sonuçlarına göre Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi en fazla tezin yapıldığı ilk üç üniversite olarak öne çıkmaktadır. Önal ve Maden'in (2021) 2015-2019 yılları arasında Türkçe eğitimi alanındaki 839 tezi inceledikleri çalışmalarının sonucuna göre, Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi en fazla tezin yapıldığı ilk üç üniversitedir. Aydeniz ve Haydaroğlu (2021) 2015-2019 yılları arasında dört temel dil becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmanın sonuçlarına göre, Gazi Üniversitesi, Onsekiz Mart Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi en fazla tezin yapıldığı ilk üç üniversitedir. Boyacı ve Demirkol'un (2018) 1995 yılından 2018 yılına kadar Türkçe eğitimi alanında doktora düzeyinde hazırlanan tezleri incelediği çalışmalarının sonuçlarına göre Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi ilk üç sırada olan üniversitelerdir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde, yalnızca kelime öğretimi değil dört temel dil becerisi ve Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde de Gazi Üniversitesinin ilk üç sırada yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında Afyon Kocatepe Üniversitesi bu çalışmaların hiçbirinde ilk üç sırada yer almamaktadır. Bu sebeple Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrencilerin kelime hazinelerini tespit etme yönündeki çalışmalar, üzerinde yoğunlaşılacak bir tez konusu olarak görülmektedir.

Çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin kelime hazinesi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan tezlerin büyük bir çoğunluğunda pilot çalışma ve kalıcılık testi yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür uygulamalı çalışmalarda esas uygulamaya geçilmeden önce ön uygulamanın yapılması gerekli görülmektedir. Yılmaz ve Tuncer (2020) pilot çalışmaların, planlanan çalışmanın gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği veya esas çalışmada birtakım düzenlemelerin yapılıp yapılmayacağı hakkında detaylı bilgi verdiğini aktarmaktadır. Öte yandan kalıcılık testi; kullanılan çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin ne kadar etkili olduğunu bilme ve bilginin zihinde kalıcılığını kontrol etme açısından önemlidir. Lisansüstü tezlerin çoğunluğunda kalıcılık testinin yapılmaması bu sebeplerden ötürü bir eksikliktir.

Öğrencilerin aktif kelime hazinelerinin çoğunlukla yazılı üretimler aracılığıyla tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca bir çalışmada araştırmacı, üç farklı

uygulama ile öğrencilerin aktif kelime hazinelerini sözlü olarak tespit etmiştir. Bunun yanında uygulamalar genellikle 40 dakika ile sınırlandırılmış, birçok araştırmada ise uygulama süreleri rapor edilmemiştir. Tüm bunlar söz varlığı çalışmaları adına bir eksiklik olarak görülmelidir. Araştırmalarda, öğrencilerin dağarcıklarında yer alan söz varlığı unsurları tespit edilirken genellikle atasözü, deyim ve ikilemeler rapor edilmiştir. Kalıp sözler, kalıplaşmış sözler, kısaltmalar gibi söz varlığının diğer unsurlarına çalışmalarda nadir yer verilmiştir. Aynı yaklaşıma Türkçe ders kitaplarının söz varlığını tespit eden çalışmalarda rastlanmaktadır. Keklik (2016, s. 48) söz varlığının tespitine ilişkin çalışmalarda oluşan bu durumun tutarsızlığa yol açtığını dolayısıyla araştırmacıların “söz varlığı unsurlarını sayma konusunda ortak hareket etmediğini” vurgulamaktadır. Dikkat çeken diğer bir nokta ise, hem öğrencilerin dağarcıklarının hem Türkçe ders kitaplarının atasözü bakımından oldukça zayıf olduğudur. Atasözlerinin en önemli işlevinin sosyal ve kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktarmak olduğu düşünüldüğünde bu durum endişe vericidir. Öztürk ve Kırmızı (2020), Türkçe ders kitaplarındaki özellikle Millî Kültür temasında yer alan metinlerin atasözleri bakımından zayıf olmasını büyük bir eksiklik olarak karşılamaktadır. Batur ve Soyucok (2019), ortaokul Türkçe ders kitaplarının atasözlerinin yetersiz olmasının yanında seçilen atasözlerinin eleştirel düşünme unsurlarını yansıtmadığını da aktarmaktadır. Araştırmacılar, Türkçe ders kitaplarında eleştirel düşünmeyi teşvik eden atasözlerinin sayısının artırılmasının bir gereklilik olduğunu belirtmektedir. Tüm bunların yanında aynı sınıf düzeyine ait Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurlarının dağılımları farklılık göstermektedir. Benzer durum çeşit ve toplam söz varlığı dağılımlarında da görülmektedir. Baş (2010), aynı sınıf düzeyinde farklı yayınevleri tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki bu tutarsızlığı “veri çarpıklığı” olarak adlandırmaktadır. Ayrıca aynı sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının ortak kelimeleri barındırma açısından da tutarlı olmadığını altını çizmektedir.

Uygulama sürecinde öğretilmesi hedeflenen kelimelerin genellikle tek bir kayaktan ve Türkçe ders kitaplarından yararlanılarak belirlendiği ulaşılan diğer bir sonuçtur. Türkçe ders kitaplarının öğrenme-öğretme ortamlarında en sık kullanılan materyaller olduğu bilinmektedir. Neticesinde Türkçe Öğretim Programı’nda bulunan söz varlığı kazanımları, Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve bu metinlerle ilişkili olarak düzenlenen etkinlikler aracılığıyla öğrencilere kavratılmaktadır. Bu sebeple araştırmacıların öğretmeyi hedefledikleri kelimeleri Türkçe ders kitaplarından seçmeleri olağan bir durumdur. Literatür incelendiğinde öğretilmesi hedeflenen kelimeleri Türkçe ders kitaplarından seçen araştırmalara (Anılan vd., 2011; Aytan vd., 2018; Çetinkaya, 2005; Duran ve Bitir, 2018; Lüle-Mert, 2014; Yıldırım vd., 2014) rastlanmaktadır. Bunun yanında Aydın ve Topçuoğlu-Ünal (2015) yaptıkları araştırmada bu çalışmada belirlenen 8 kaynaktan farklı olarak şarkılardan yararlanmışlardır. Öğrencilerin sosyal hayatlarında birçok uyarana maruz kaldığı göz önünde bulundurulursa öğretilmesi hedeflenen kelimeler yalnızca ders kitaplarından değil diğer kaynaklardan da seçilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler kısmında tüm kategorilerde araştırmanın içeriği/konusu en fazla sıklığa sahip olan temadır. KÖ1 ve KÖ2 başlığı altında ders kitaplarını inceleme ve kelime hazinesini belirleme çalışmaları (genel) en fazla tekrar eden kategorilerdir. Literatürde bu iki konuyu ele alan birçok çalışma olmasına rağmen bu çalışmaların devam etmesi gerektiği konusunda sıklıkla öneri sunulmaktadır. En sık kullanılan materyal olmasının yanında belirli aralıklarla ders kitaplarının güncellenmesi ve hedef kitlenin sürekli değişmesi çalışmaların tekrarlanması gerektiği fikrini doğrulamaktadır. Nitekim Şimşek (2020), ders kitaplarının öğrenme-öğretme faaliyetleri esnasında sıklıkla kullanıldığının altını çizerek bu kitapların niteliklerinin üzerinde durulmasının faydalı olacağını ifade etmektedir. Diğer taraftan öğrenciler günümüzde

söz varlığı üzerinde değiştirici etkiye sahip olan teknolojik gelişmeler başta olmak üzere çok çeşitli uyaranlara maruz kalmaktadır. Dolayısıyla söz konusu iki konu güncelliğini yitirmeyen araştırma konuları olmaya devam etmektedir.

KÖ3 başlığı altında bulunan eğitsel oyun ve teknoloji (genel, Web 2.0 araçları, artırılmış gerçeklik) alt kategorileri en fazla tekrar eden olan alt kategorilerdir. Karamustafaoğlu ve Kılıç'ın (2020) 2010-2019 yılları arasında yayınlanan eğitsel oyun içerikli tez, makale ve bildiriye ilişkin 122 çalışmayı inceledikleri araştırmaya göre, eğitsel oyunlarla ilgili bilimsel çalışmaların neredeyse yarısı eğitim bilimleri ve fen bilimleri eğitiminde hazırlanmıştır. Bu çalışmanın sonucu Türkçe eğitimi alanında eğitsel oyun konulu çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulduğunu kanıtlamaktadır. Bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte veriler paylaşan bir diğer çalışma Zorluoğlu ve Elbir'in (2019) çalışmasıdır. 1997-2017 yılları arasında yayımlanan eğitsel oyun içerikli 112 tezin incelendiği çalışmada, ana bilim dalına göre dağılım sıralamasında Türkçe eğitimi 14 ana bilim dalı içerisinde 13. sırada bulunmaktadır. Şahin vd.'nin (2020) 2000-2018 yıllarında teknoloji destekli 24 Türkçe eğitimi tezinin eğilimlerini tespit ettikleri araştırmanın sonuçları dikkate değerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre söz varlığı/kelime öğretimi, en sık çalışılan 10 Türkçe eğitimi konusu arasında yer almamaktadır. Yaşar-Sağlık ve Yıldız'ın (2021) dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik 14'ü makale 44'ü tez olmak üzere 58 çalışmayı inceledikleri araştırmaları benzer sonuçlar vermektedir. 2013-2019 yıllarında hazırlanan çalışmaların incelendiği araştırmaya göre, Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde kullanımının disiplinlere göre sıralamasında Türkçe öğretimi %43'lük oran ile ilk sırada bulunmaktadır. Ancak bu oran içerisinde kelime öğretimi alanı ile ilgili çalışma sayısı yalnızca 1'dir.

Ders kitabı yazarlarına yönelik öneriler kısmında tüm kategorilerde metinlerin özellikleri en fazla sıklığa sahip olan temadır. KÖ1 ve KÖ2 başlığı altında kelime çeşitliliği içerme kategorisindeki kalıplaşmış sözler; KÖ3 başlığı altında zengin içeriğe sahip olma kategorisindeki işlevsel kelimeler en fazla tekrar eden alt kategorilerdir. Özbay ve Melanlıoğlu (2008), Türkçe ders kitaplarında bulunan kelimelerin birbiriyle ilişkili olarak verilmediğini ve birçoğunun günlük yaşamdan uzak olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar, bu durumun kelime öğrenmeyi zorlaştırdığını aktarmaktadır. Benzer şekilde Yıldız vd. (2013), ilköğretim ve ortaokul kademesindeki öğrencilere öğretilmesi hedeflenen kelimelerin ne olacağı konusundaki belirsizliği günümüz Türkçe eğitiminin en önemli problemlerinden biri olarak göstermektedir. Türkçe ders kitaplarına alınacak kelimelerin bu bakımdan önemli olduğunu vurgulayan araştırmacılar, ders kitabı yazarlarının edebî ve akademik kelimelerin yanında günlük dilde kullanılan kelimelere de yer vermesi gerektiğini aktarmaktadır.

Bu çalışmanın betimsel bulgularından elde edilen sonuçlar, Türkçe ders kitaplarının atasözleri bakımından oldukça yetersiz olduğunu kanıtlamıştır. Ders kitabı yazarlarına sunulan önerilerde en sık tekrar eden kategori ve alt kategorinin kalıplaşmış sözler bakımından çeşitlilik içerme olması dikkate değerdir. Bu anlamda Uzun ve Furtun'un (2017) çalışması, 4 farklı yayınevi ve 4 farklı sınıfa ait Türkçe ders kitaplarının atasözleri bakımından yetersiz olduğunu vurgulayan başka bir çalışmadır.

Eğitim yöneticilerine/uzmanlara yönelik öneriler kısmında KÖ1 ve KÖ2 başlığı altındaki sıklık/kelime listesi oluşturma en fazla sıklığa sahip olan temadır. Farklı dillerde çeşitli kaynaklardan yararlanılarak yaş ve sınıf düzeylerine uygun kelime/sıklık listeleri oluşturulurken Türkçe için böyle bir düzenleme günümüze kadar yapılmamıştır (Tağa, 2016). Hâlbuki öğretim kademelerine göre uygun kelime listelerinin hazırlanması fikri çok eski yıllardan beri gündem olmaktadır. Demir'e (2016, s. 152) göre 1926 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan rapor, öğrencilerin hangi kelimeleri

öğreneceğini belirlemeleri için kelime listelerine ihtiyaç duyulduğunu bildiren bir rapordur. Fakat bugün hâlâ uzman komisyonlar tarafından hazırlanan “işlevsel ve geçerli” kelime/sıklık listeleri bulunmamaktadır. KÖ3 başlığı altında en fazla tekrar eden kategori, hizmet içi eğitim temasındaki kelime öğretim yöntemleridir. Göçer’in (2016), 25 Türkçe öğretmeni ve 11 Türkçe öğretmeni adayının kelime öğretim yeterliliklerini tespit etmeyi hedeflediği araştırmanın sonuçları, çoğu Türkçe öğretmenin ve Türkçe öğretmeni adayının geleneksel yaklaşımla kelime öğretimi uygulamalarını sürdürdüğünü göstermektedir. Öğretmenler, bu uygulamalarda genellikle öğrencileri sözlük kullanmaya yönlendirmektedir. Uçar (2012) sınıf öğretmenlerinin kelime öğretme yöntem ve tekniklerini bilme ve uygulama durumlarını incelediği çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının kelime öğretimi yöntem ve tekniklerinden haberdar olduklarını fakat bu yöntem ve tekniklerini kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmayla Uğur (2014), Türkçe öğretmenlerinin birtakım kelime öğretim yöntem ve teknikleri bildiklerini ancak zamanı engel olarak gördüklerinden bu yöntem ve tekniklerin çoğunu kullanmadıklarını saptamıştır. Yağcı vd. (2012) ise 25 sınıf öğretmenin yalnızca %9,7’lik kısmının hizmet içi eğitim kapsamında kelime öğretimi yöntem ve tekniklerini öğrendiklerini tespit etmiştir. Görüldüğü üzere bu çalışmalardan elde edilen tüm sonuçlar, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimine yönelik strateji, yöntem ve teknikleri bilme ve uygulama konusunda birtakım sorunlar yaşadıklarını ve bu alanda hizmet içi eğitim almalarının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlere yönelik öneriler kısmında tüm kategorilerde dil becerileriyle ilişkilendirme en fazla sıklığa sahip olan temadır. KÖ1 ve KÖ2 başlığı altında okuma kategorisindeki sınıf kitaplığı oluşturma ve okuma alışkanlığı kazandırma en fazla tekrar eden alt kategorilerdir. Benzer şekilde KÖ3 başlığı altında okuma kategorisindeki serbest okuma en fazla tekrar eden alt kategoridir. Okuma, söz varlığını zenginleştirmenin en güçlü yollarından biri olarak kabul edilmektedir. Hiebert ve Kamil (2005) bağımsız diğer bir adıyla serbest okumanın öğrencilere kelimelerle birden çok kez karşılaşma imkânı sağladığını ve kelimeleri farklı bağlamlarda tanıyabilme fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Üstelik bu sayede öğrencilerin aşına oldukları kelimelere dair daha derin bir anlayış geliştirmeleri, öğrendikleri yeni kelimeleri ilerideki okumalarına transfer etmeyi öğrenmeleri kaçınılmaz olmaktadır (Allen, 1999). Özellikle serbest okumanın öğrencilere ilgisine yönelik kitapları seçme fırsatı sağlaması öğrencinin okuma alışkanlığını ve bu sayede kelime hazinesini geliştirmesini sağlamaktadır. Bu sebeplerden ötürü öğretmenler, öğrencilerin başta okuma becerisi olmak üzere söz varlığını tüm dil beceri ile ilişkilendirerek geliştirmeye çalışmalıdır.

Tüm bunlar değerlendirildiğinde ortaya çıkan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Aynı sınıf düzeyinde farklı yayınevleri tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarının söz varlığı arasında tutarlılık olmalıdır. Farklı sınıf düzeyinde hazırlanan Türkçe ders kitaplarının söz varlığında ise kademeli bir artış yaşanmalıdır.
- Öğrencilerin kelime hazinelerini tespit etmeye dönük çalışma yapacak olan araştırmacılar; süre, öğrenci sayısı, söz varlığının tüm öğeleri gibi bilgileri rapor etmelidir. Türkçe ders kitaplarının söz varlığını tespit etmeye dönük çalışma yapacak olan araştırmacılar ise; yayınevi, eğitim-öğretim yılı, söz varlığının tüm öğeleri gibi bilgileri rapor etmelidir.
- Türkçe ders kitapları başta atasözleri olmak üzere kalıplaşmış sözler bakımından zenginleştirilmelidir.



- Uzman komisyonlar tarafından sınıf düzeylerine uygun kelime/sıklık listeleri oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin kelime hazinelerini sözlü üretimler aracılığıyla tespit eden çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.
- Öğretmenler, kelime öğretirken listeleme veya sözlüğe yönlendirme gibi geleneksel yöntemler yerine eğitsel oyun, Web 2.0 araçları vb. alternatif araçlardan yararlanmalıdır.
- Öğretmenlere, kelime öğretimi yöntem ve tekniklerini konu alan hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin söz varlığını başta okuma becerisi olmak üzere tüm dil becerileri ile ilişkilendirerek geliştirmeye çalışmalıdır.
- Bu çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılarak ilkökul ve ortaokul kademesindeki kelime öğretimi konulu tezler incelenmiştir. Bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılar kelime öğretimi alanında yapılmış olan makaleleri de içeren meta-sentez çalışması yapabilirler.
- Bu çalışma ana dilde Türkçe öğretimi alanında yapılmış olan kelime öğretimi tezleri ile sınırlı tutulmuştur. Benzer nitelikli bir çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılabilir.
- Bu çalışmanın kapsamına ilkökul ve ortaokul düzeyinde yapılan tezler alınmıştır. Benzer nitelikli bir çalışma, farklı öğretim kademeleri araştırmaya dâhil edilerek gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

- Acat, M. B. (2008). Effectiveness of Concept Maps in Vocabulary Instruction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 1-16.
- Akaydın, Ş. (2018). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgi Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Akçay, A. ve Şimşek, T. (2015). Deyimlerin Öğretiminde Drama ve Hikâyeleme Yöntemlerinin Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Kalıcılık Düzeylerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 324-331.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2013). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. (Ed. A. Kırkkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (3. bs., s. 193-229). Ankara: Pegem Akademi.
- Allen, J. (1999). *Words, Words, Words: Teaching Vocabulary in Grades 4-12*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Anılan, H., Genç, B. ve Göl-Dede, D. (2011). Destekleyici Ek Metin Çalışmalarının Kırsal Kesim Öğrencilerinin Kelime Kazanım Düzeylerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 43-57.
- Arslan, K. ve Bay, Y. (2023). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 8(1), 14-27.

- Aydeniz, S. ve Haydaroğlu, M. (2021). Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Aydın, G. ve Gülden, B. (2021). Kelime Öğretimi. (Ed. F. Temizyürek ve T. Türkben), *Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış El Kitabı* içinde (s. 473-509). Ankara: Pegem.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarındaki Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 166-170.
- Aydın, İ. ve Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Bağlamında 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığına Yönelik Etkinliklerin Sözcük Öğretimi Açısından İncelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Aydın, B. Ç. ve Topçuoğlu-Ünal, F. (2015). Şarkılarla Deyimlerin Öğretimi ve Anlamlandırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2198(4999), 430-442.
- Aytan, T., Güneş, G. ve Uysal, G. (2018). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Söz Varlığına Etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Baker, S. K., Simmons, D. C. ve Kame'enui, E. J. (1998). Vocabulary Acquisition: Research Bases. (Eds. D. Simmons & E. Kame'enui), In *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 447-489). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baş, B. (2010). Söz Varlığı Araştırmalarında Veri Çarpıklığı ve Eğitime Yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 115-129.
- Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). Söz Varlığı Üzerine Yurt Dışında ve Türkiye'de Yapılan Temel Araştırmalar. *Millî Eğitim*, 42(193).
- Başoğlu, N., Kaplan, T. ve Okur, A. (2014). İlköğretim Birinci Kademedeki Sözcük Öğretimi ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Batdı, V. (2019). *Meta-Tematik Analiz: Örnek Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batur, Z. ve Soyuçok, M. (2019). Atasözlerinde Eleştirel Düşünme Unsurları: Türkçe Ders Kitapları. *Folklor/Edebiyat*, 25(100), 1119-1132.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if More Children Are to Read Well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335.
- Bilge, H. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). Okuma, Yazma ve Konuşmada Akıcılık ile Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 25-53.
- Bishop, A., Yopp, H. K. ve Yopp, R. H. (2009). *Vocabulary Instruction for Academic Success*. Shell Education.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. P. ve Mencl, W. E. (2007). Speaking up for Vocabulary: Reading Skill Differences in Young Adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226-243.
- Bishop, A., Yopp, H. K. ve Yopp, R. H. (2009). *Vocabulary Instruction for Academic Success*. Shell Education.

- Bulut, K. ve Taçyıldız, E. (2020). Farklı Yayınevlerine Ait Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kalıplaşmış Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 6(4), 687-714.
- Büyükkız, K. K., Dölek, O. ve Kızdırıcı, F. (2019). Deyimlerin Öğrenilmesi ve Kalıcılığında Animasyonların Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 53-70.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, Z. (2005). Basit Tekrar ve Alıştırmalar Yoluyla Sözcük Öğretimi. *Dil Dergisi*, (130), 68-85.
- Çoban, İ. ve Alyılmaz, C. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçedeki Alıntı Sözcükler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 40-68.
- Dağ, M. (2017). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinde Kullandıkları Söz Varlığının Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Demir, C. (2016). Türkçe Eğitim-Öğretim Programları ve Kişisel Söz Varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2018). Bulmaca Tekniği ile Kelime Öğretimi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 14-40.
- Ekinci, B. ve Kılıç, Y. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Serbest Okuma Metinlerinin Deyim Varlığı Açısından İncelenmesi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 13(50), 131-138.
- Emiroğlu, S. (2015). Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşmada Kullandığı Farklı Kelime Sayısının Tespiti ve İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(23), 19-40.
- Eren, S. (2022). *2019 Programına göre Hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J. ve Summers, J. A. (2011). Understanding Qualitative Meta-Synthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Finfgeld-Connett, D. (2018). Introduction to Theory Generating Meta-Synthesis Research. (Eds. D. Finfgeld-Connett), In *A Guide to Qualitative Meta-Synthesis* (pp. 1-13). New York and London: Routledge.
- Geçgel, H., Kana, F. ve Öncü, B. (2022). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kalıplaşmış Söz Varlığı Unsurları Bakımından İncelenmesi. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2214-2230.
- Genç, G. (2021). *Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Öğretimi Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula Yönelik Söz Varlığı Araştırmalarının İncelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-Journal of International Social Research*, 3(12). 178-195.



- Göçer, A. (2016). Türkçe Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Sözlük Bilgisi ve Sözcük Öğretimine Yönelik Yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 373-390.
- Göçer, O. ve Koçak, D. (2020). 8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesini Artırmada Resimli Sözlük Kullanımı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 617-632.
- Gökçe, B. (2020). Dinleme ve Söz Varlığı İlişkisi. (Ed. M. N. Kardeş), *Dinleme Eğitimi içinde* (s. 91-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, S. (2018). Nitel Araştırmaların Sistemik Derlemesi: Meta-Sentez. K. Beycioğlu, (Ed. N. Özer ve Y. Kondakçı), *Eğitim Yönetiminde Araştırma içinde* (s. 533-551). Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, T. (2014). Bağlam Temelli Öğretimin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Kelime Öğretiminde Kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Hiebert, E. H. ve Kamil, M. L. (2005). Teaching and Learning Vocabulary: Perspective and Persistent Issues. (Ed. M. L. Kamil & E. H. Hiebert), In *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (pp. 1-23). London: Routledge.
- İnce-Yakar, H. G. (2016). A Study on the Use Of Active Turkish Vocabulary in the Written Expression. *International E-Journal of Advances in Education*, 2(5), 234-242.
- Kan, M. O. ve Karadavut, Z. (2021). Derlem Temelli Bir Karşılaştırma: 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1597-1610.
- Kanadlı, S. (2021). Sosyal Bilimlerde Teoriden Uygulamaya Araştırma Sentezi: Nicel, Nitel ve Karma Yöntemler. Ankara: Pegem Akademi.
- Kang, Y. (2020). Relative Contribution of Reading Fluency and Vocabulary Knowledge in Predicting Korean Efl Learners' Reading Comprehension. *Journal of Asia TEFL*, 17(3), 778.
- Karaca, E. ve Pesen, A. (2023). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Atasözlerinin İncelenmesi: Yaratıcı Düşünmeyi Destekleme Aracı Olarak Atasözleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 6(1), 18-40.
- Karadağ, Ö. (2019a). *Kelime Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, Ö. (2019b). Aynı Sınıf Düzeyi için Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Söz Varlığı Açısından Karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 423-436.
- Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 961-984.
- Kemiksiz, Ö. (2022a). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı: Özel Adlar. *Mavi Atlas*, 10(1), 29-46.
- Kemiksiz, Ö. (2022b). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alan Deyimler Üzerine Bir İnceleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 1-12.

- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Karamustafaoğlu, O. ve Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel Oyunlar Üzerine Yapılan Ulusal Bilimsel Araştırmaların İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 1-25.
- Kayhan, Ö. K. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Çocuklarında Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı ve Kısa Süreli Bellek Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Keklik, S. (2016). Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığını Belirlemeye Yönelik Çalışmalarda Yöntem Sorunu. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 31-54.
- Keskin, F., Ömeroğlu, E. ve Okur, A. (2015). 0-6 Yaş Arasındaki Çocuklara Sözcük Öğretimi ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80-95.
- Kultas, E. ve Ulusoy, M. (2022). Kelime Oyunlarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazineleri Üzerindeki Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 430-441.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici Metinlerde Okumayı Etkileyen Faktörler*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Lüle-Mert, E. (2013). The Effect of Activity Based Lexis Teaching on Vocabulary Development Process. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 822-831.
- Lüle-Mert, E. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarının Öğrencilerin Atasözü ve Deyim Kazanımlarına Etkisi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, (47)1, 125-144
- Maden, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Söz Varlığını Zenginleştirme ile İlgili Makalelerin Analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 583-596.
- Maden, A. (2021). Yazma ve Söz Varlığı İlişkisi. (Ed. M. N. Kardaş), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 101-129). Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Mete, F. (2020). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Söz Varlığı Açısından Derlem Temelli Sıklık Listeleriyle Karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 195-208.
- Metinnam, Ö. ve Erdoğan, T. (2016). İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirmede Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 65-82.
- Mete, F. ve Dağ, M. (2019). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Saygı İfade Kalıpları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 333-355.
- Nagy, W. E. ve Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. (Eds. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr), In *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Numanoğlu, Ö. (2021). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Öğretimi Etkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Nye, E., Melendez-Torres, G. J. ve Bonell, C. (2016). Origins, Methods and Advances in Qualitative Meta-Synthesis. *Review of Education*, 4(1), 57-79.

- Okur, A. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokula Yönelik Kelime Öğretimi Çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84.
- Ouellette, G. P. (2006). What's Meaning Got to Do With It: The Role Of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554.
- Önal, A. ve Maden, S. (2021). Türkçe Eğitimi ile İlgili 2015-2019 Yılları Arası Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 929-941.
- Özbay, M., Büyükikiz, K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-174.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe Eğitimi Lisansüstü Araştırmalarında Yeni Yönelimler: 2011-2015. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Öztürk, İ. Y. ve Kırmızı, Ö. (2020) Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Millî Kültür Teması Metinlerinde Deyim ve Atasözü Varlığı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 317-356.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Qian, D. (1999). Assessing the Roles of Depth And Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-308.
- Ricketts, J., Nation, K. ve Bishop, D. V. (2007). Vocabulary Is Important for Some, But Not All Reading Skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257.
- Rooney, K. J. (Ed.). (2009). *Strategies for Learning: Empowering Students for Success, Grades 9-12*. Corwin Press.
- Sarı, E. (2020). *Söz Varlığı ve Sözcük Öğretimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi: Ortaokul Düzeyi Yüksek Lisans Tezi*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Sayın, H. ve Doğan, Y. (2023). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme/İzleme Metinlerinin Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (65), 512-548.
- Stahl, S. A. & Fairbanks, M. M. (1986). The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.
- Süğümlü, Ü. ve Erarslan, A. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türleri İle Kalıplaşmış Söz Varlığı İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 630-646.
- Şahin, A., Başbayrak, M. ve Çiftçi, B. (2020). Teknoloji Destekli Türkçe Eğitimi Tezlerinin Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 98-114.
- Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Şimşek, R. (2021). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Söz Varlığına Yönelik Bir İnceleme. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(28), 346-355.

- Tağa, T. (2016). Kelime Öğretiminde Hedef Kelimelerin Belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 163-177.
- Tavşanlı, Ö. F., Kaldırım, A. ve Gedikli, T. E. (2021). Enhancing Permanence for Vocabulary Learning on 2nd Grade Students In Turkey Through Music. *GIST Education and Learning Research Journal*, 22, 51-73.
- Temizkan, M. (2021). Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Lisansüstü Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 147-162.
- Tuzcu, K. ve Canpolat, İ. (2023). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Deyimlerin Öğrencilerin Kelime Dağarcığına Katkıları. *Trk dergisi*, 4(1), 14-29.
- Türkben, T. (2018a). Söz Varlığını Belirlemeye ve Geliştirmeye Yönelik Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 993-1032.
- Türkben, T. (2018b). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Türkben, T. (2019). Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Deyim Varlığı ve Öğretimi Açısından İncelenmesi. *BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Uçar, S. (2012). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerden Haberdar Olma ve Kullanma Sıklıkları Düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Uğur, F. (2014). *Türkçe Öğretmenlerinin Kelime Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma: Afyonkarahisar İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Uluçay, M. ve Börekçi, M. (2015). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Deyimler Üzerine Bir İnceleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 317-338.
- Ungan, S., Uysal, F. ve Uysal, A. A. (2022). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde Yer Alan Deyim Varlığının İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 264-280.
- Uysal, A. ve Direkci, B. (2021). 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenimine Yönelik Bir Uygulama: Etkileşimli Kelime Duvarı Tekniği ve Portfolyo Oluşturma. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 40-59.
- Uzun, D. S. ve Furtun, A. G. S. (2017). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Atasözleri Açısından Değerlendirilmesi ve Etkinlik Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(63), 665-684.
- Ünveren, D. (2020). Konuşma Bellek-Söz Varlığı İlişkisi. (Ed. M. N. Kardeş), *Konuşma Eğitimi* içinde (s. 81-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Xu, Y. (2008). Methodological Issues and Challenges in Data Collection and Analysis of Qualitative Meta-Synthesis. *Asian Nursing Research*, 2(3), 173-183.
- Verhoeven, L. ve Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Study. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22(3), 407-423.

- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö. ve Uygun, M. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Kullandıkları Yöntem-Teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Yaşar-Sağlık, Z ve Yıldız, M. (2021). Türkiye’de Dil Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Sistematik İncelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418-442.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). Dil. (Ed. C. Yıldız). *Türkçe Öğretimi içinde* (s. 9-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2011). Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır ve Yordama Gücü Metin Türlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yılmaz, Ö. ve Tuncer, M. (2020). Deneysel Bir Araştırmada Pilot Çalışmanın Önemi: Dale’in Yaşantı Konisine Göre Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 89-96.
- Zorluoğlu, S. L. ve Elbir, B. Ç. (2019). Eğitsel Oyuncak ve Eğitsel Oyun İçerikli Araştırmalardaki Eğilimler: İçerik Analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 1-22.



## Ekler

### Meta-Sentez Kapsamına Alınan Çalışmalar

- [T1]\* Akın, K. (2018). *Bestami Yazgan'ın Masallarındaki Söz Varlığından Hareketle Bağlam Temelli Okuma Faaliyetlerinin Kavram Gelişimine Etkisi*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- [T2]\* Akyıldız, A. (2019). *6. Sınıf Türkçe Derslerinde Atasözü Öğretiminde Metin ve Görsel Kullanımının Farkı ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi: Bayat İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T3]\* Akyol, H. (2019). *Atasözleri ve Deyimleri Barındırması Bakımından 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- [T4]\* Apaydın, N. (2010). *6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T5]\* Arslan-Kutlu, H. (2006). *MEB İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T6]\* Aydoğdu, Z. (2019). *Çocuğa Hitap Eden Animasyon Sinema Filmlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [T7]\* Aykaç, N. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Üretimlerinde Yer Alan Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme: Van İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- [T8]\* Balaban, M. (2019). *Ortaokul Türkçe Derslerinde Deyimlerin Öğretiminde Metinsel Bağlamın Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- [T9]\* Baldan, N. (2009). *Yeni Program 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Kelime Serveti ve Güçlük Seviyesi*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.
- [T10]\* Başpınar, O. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Manisa/Turgutlu İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T11]\* Baysal, A. D. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T12]\* Bilgin, D. (2018). *Türkçe Dersinde Bulmaca ile Kavram Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- [T13]\* Bitir, T. (2017). *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Yönteminin Kelime Kazanımına Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T14]\* Bozdemir, N. (2008). *8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarında ve Ders Kitaplarında Kullanılan Batı Kökenli Sözcüklerin Karşılaştırılması: İzmir İli*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T15]\* Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- [T16]\* Büyükhellaç, S. (2014). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- [T17]\* Canatar, E. (2018). *8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- [T18]\* Cesur, O. (2005). *Pansiyonlu İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması: Kastamonu İlinde Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- [T19]\* Ceylan, Ş. (2013). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Servetlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.
- [T20]\* Cingöz, Ç. (2019). *Gülten Dayıoğlu'nun Hikâye ve Romanları İle Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerine Kelime Öğretimi: Kahramanmaraş Elbistan Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T21]\* Çabaz, Y. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi: Kıkırlareli/Merkez Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T22]\* Çalışır, R. (2016). *Türkiye ve Azerbaycan'daki 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.

- [T23]\*Çelik, A. (2015). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Üzerine Art Zamanlı Bir İnceleme: 1947 Tarihli Türkçe I ve MEB 2014 Türkçe 6 Ders Kitapları Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Mevlana Üniversitesi.
- [T24]\*Çelik, B. Ş. (2004). *8. Sınıf Kompozisyon Çalışmalarında Çağrışım, Serbest Yazma ve Tanımlama Tekniklerinin Öğrencilerin Sözcük Dağarcığına Olan Katkısının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T25]\*Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime Kazanımında Müziğin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T26]\*Çetinkaya, Z. (2002). *İlköğretim İkinci Kademe Altıncı Sınıfta Ana Diline Ait Sözcüklerin Öğrenilmesi ve Kavranılmasına İlişkin Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- [T27]\*Çıplak, M. (2005). *Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. ve 11. Sınıflarının Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T28]\*Dağ, M. (2017). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinde Kullandıkları Söz Varlığının Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.
- [T29]\*Daharlı, G. (2012). *5. sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- [T30]\*Demirel-İşbulan, Z. (2010). *7. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Deyimlerin Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [T31]\*Dilekçi, A. (2013). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Kalıp Sözler ve Öğrencilerin Kalıp Sözleri Kullanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- [T32]\*Doğru, A. (2008). *6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Deyimler*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T33]\*Durmaz, M. (2020). *Etkileşimli Okumanın Hikâye Anlatma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- [T34]\*Duru, K. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi: Uşak/Sivaslı Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T35]\*Ece, M. (2008). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yabancı Kelimeler Üzerine Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- [T36]\*Ekmen, H. (2009). *2005 Programına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T37]\*Er, S. (2013). *Yazımı Karıştırılan Kelimelerin Materyalle Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- [T38]\*Eroğlu, A. (2019). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetlerinin Belirlenmesi: Isparta/Gönen Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T39]\*Genç-Ersoy, B. (2017). *Türkçe Dersinde Oyunlaştırmanın İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığına ve Motivasyonlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- [T40]\*Gül, D. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkinliğine Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [T41]\*Gülcan, F. (2010). *Deyim Öğretiminde Gösteri Tekniğinin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [T42]\*Gülsoy, T. (2013). *6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi.
- [T43]\*Günay-Çavdar (2007). *8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T44]\*Güney-Mürsel, C. (2009). *Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Karikatürün Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- [T45]\*Gürbüz, A. (2009). *İlköğretim VII. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçen Yabancı Kökenli Kelimeler Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.



- [T46]\*Hancı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi: Uşak/Banaz Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T47]\*Handemir, N. (2021). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi: Balıkesir/Dursunbey Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- [T48]\*İlhan, E. (2016). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Etkinliklerin Sözcükte Anlam Özelliklerini Kavramaya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- [T49]\*İnan, İ. (2016). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Deyim, Atasözü ve Özdeyişlerin Analizi ve Türkçe Eğitime Katkıları*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- [T50]\*İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- [T51]\*Kara, S. (2018). *Satranc-ı Urefa'nın Eğitsel Bir Oyun Olarak Uyarlanması ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğretimine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi: Siirt İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi.
- [T52]\*Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T53]\*Karahan, A. (2007). *Uşak Ulubey İlçesi Köy İlköğretim Okulları 5. Sınıfların Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Servetinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T54]\*Karakaya, İ. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Uşak/Eşme Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T55]\*Kargın, F. (2019). *6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Öğeleri Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- [T56]\*Kaya, E. (2008). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Söz Varlığı İncelemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- [T57]\*Kayhan, G. Ç. (2009). *Hakkâri/Yüksekova 75. Yıl Yatılı İlköğretim Bölge Okulu İlköğretim 7. Sınıf Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Deyim, Atasözü ve Bilmecelerinin Belirlenmesi ve Bunların Öğretilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- [T58]\*Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- [T59]\*Koçpınar, M., Y. (2018). *Yaratıcı Drama Yönteminin Kelime Öğrenimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T60]\*Kodan, H. (2011). *Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlerde Kelime Haritası Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinelerini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T61]\*Kurt, E. (2018). *Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Kavram Öğretiminde Animasyon ve Hikâye Kullanımının Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- [T62]\*Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T63]\*Nalci, H. B. (2006). *Uşak İl Merkezindeki 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Deyimleri Kullanma Becerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T64]\*Obuz, F. G. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Uşak/Ulubey Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T65]\*Okur, A. (2007). *Serbest Okuma Etkinliğinin Sözcük Hazinesi Ve Kavram Gelişimine Etkisi: MEB Tarafından İlköğretim II. Kademe Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T66]\*Oruç, M. (2011). *Bilmecelerin Kelime Öğrenimine Etkisi: Hatay İli Dörtüyl İlçesi Yeniuyurt İlköğretim Okulu Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi.

- [T67]\*Örge, F. (2003). *İlköğretim I. Kademe Beşinci Sınıfta Deyimlerin Öğretimine İlişkin Kullanılabilecek Aktivitelere Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- [T68]\*Öz, G. (2012). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: nönü Üniversitesi.
- [T69]\*Özaslan, A. (2006). *Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- [T70]\*Özen, Ş. (2020). *5. Sınıf Öğrencilerinin Kalıp Sözcükleri Tanıma ve Yazılı Anlatımda Kullanma Durumları: Manisa Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T71]\*Özer, Ö. (2007). *Serbest Okuma Etkinliğinin Öğrencilerin Sözcük Kazanımına Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T72]\*Özcan, Y. (2020). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazineleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- [T73]\*Öztekin, M. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Düzce/Akçakoca İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T74]\*Sarı, E. (2021). *Ortaokul 5. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Yabancı Kökenli Sözcükler Bağlamında Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- [T75]\*Serarslan, N. (2010). *Konya Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- [T76]\*Sevim, S. (2019). *Eğitsel Oyunlar Aracılığıyla Kelime Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- [T77]\*Soylu, S. (2020). *Deyim Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi: Toondoo Uygulaması Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- [T78]\*Süner, M. K. (2021). *İlkokul Dördüncü Sınıfta Resimli Sözlük Kullanımının Kelime Kazanımına Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T79]\*Şahin, T. G. (2018). *Hikâyesi Olan Deyimlerin Drama Yöntemiyle Öğretilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- [T80]\*Şahin, S. (2019). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Deyimleri Öğrenme Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- [T81]\*Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- [T82]\*Tağa, T. (2018). *Yazma Etkinlikleriyle Bütünleştirilmiş Kelime Öğretiminin Kelime Öğrenme, Hatırlama ve Farkındalığına Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T83]\*Tanrıverdi, T. (2019). *İlkokul İkinci Sınıfta İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Kelime Hazinesi Gelişimine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [T84]\*Taşdemir-Bulut, P. (2006). *Kavram Geliştirme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinelerini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T85]\*Taşkın, S. (2019). *Sözlüğüm Defterde Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- [T86]\*Tek, S. (2021). *Deyimlerin Hikâyesini Bilmenin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımına Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T87]\*Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T88]\*Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı Öğretim Materyalleri Kullanımının İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- [T89]\*Turgut-Singil, A. (2008). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Uşak İli/Merkez Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T90]\*Turhan, H. (2010). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T91]\*Tülü, M. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Uşak/Eşme Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T92]\*Türkyılmaz, M. (2013). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesinin Belirlenmesi: Kırşehir/Akçakent Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T93]\*Tüysüz, H. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Servetlerinin Tespiti: Gediz İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T94]\*Ulu, A. (2019). *Ortaokul 7. Sınıflarda Oyunlaştırma Yöntemi ile Kelime Öğretimi: Örneklem: Tabu*. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- [T95]\*Uluçay, M. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlere Altyapı Oluşturmadaki Yeterliliği*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Üniversitesi.
- [T96]\*Uludağ, Ç. (2010). *7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T97]\*Uysal, A. (2020). *Etkileşimli Kelime Duvarı Tekniğinin Ortaokul 5. Sınıf Düzeyinde Kelime Öğretimine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- [T98]\*Uzun, M. (2019). *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Atasözü ve Deyimleri Barındırması Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- [T99]\*Ünsal, H. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf ve 8. Sınıf ile Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesi: Afyon/Merkez Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T100]\*Varan, S. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Sözlüğünü Geliştirmede Eğitsel Oyunların Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi.
- [T101]\*Yavuz, M. (2020). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- [T102]\*Yegen, Ü. (2020). *Beyin Temelli Bellek Destekleyicilerin Ortaokul Öğrencilerinde Kelime Öğretimine, Kalıcılığa ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [T103]\*Yıldırım, K. (2010). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T104]\*Yıldız, K. (2018). *Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcüklerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- [T105]\*Yiğit, A. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki (2009) Metinlerin Kelime Serveti Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- [T106]\*Yoncacı, A. (2019). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Atasözü Dağarcıklarının Belirlenmesi: Konya İli Selçuklu İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- [T107]\*Yusufoğlu, S. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.