

The Comparison of Vocabulary Teaching Methods in terms of Their Effect on Vocabulary Development: A Meta-Analytic Review

Hasan Basri Kansızoğlu¹

¹ Bartın University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkey.

ARTICLE INFO

Article History:

Received 03.12.2016

Received in revised form
07.06.2017

Accepted 20.06.2017

Available online

29.07.2017

ABSTRACT

The vocabulary teaching which one of the oldest fields in educational researches is viewed as an activity which contributes to the development of social and communicational skills as well as the comprehension and speech skills of individuals. The fact that the traditional approaches in education were abandoned especially in the 21st century resulted in the utilization of different methods, techniques or materials in vocabulary teaching as it is in different fields of language teaching. In this respect, the aim of the research is to determine the overall effect of the said vocabulary teaching methods, techniques and materials on the vocabulary development of the students with reference to the conducted studies. Results of 31 quasi-experimental/experimental studies conducted between 2000-2016 in the field of Turkish language teaching were synthesized within the scope of the research in which meta-analysis methods were used. The effect size (Hedge g) calculations, heterogeneity and publication bias tests and intervening variable analyses of the studies included in the meta-analysis were carried out by using the Comprehensive Meta-Analysis v2.0 (CMA) software. It was determined as a result of the study that the overall effect size on the vocabulary development was wide and statistically significant ($g=1.133$; $p<.05$). Adjusted effect size of the studies were estimated to be $g=.79$. On the other hand, while the conducted intervening variable analyses suggested that the effect size values differed depending on the number of words taught and vocabulary teaching methods, techniques or materials used, it was determined that the level of teaching, publication type, sample size, field of study and the taught vocabulary categories were not variables that affected the effect size significantly.

© 2017 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Turkish language teaching, vocabulary teaching, vocabulary, meta-analysis.

Extended Summary

Purpose

Vocabulary is an element that sets the limits and determines the capacity of the world in which thoughts can be developed. The development of this field is made possible through practices for teaching vocabulary that are associated with comprehension and speech skills. Studies show that individuals with a highly developed vocabulary are more competent in terms of reading, writing and speaking skills than those with a limited vocabulary (Meara, 1995). Because of the great importance of vocabulary, some of the issues related to the teaching of vocabulary include what the content and aim of such teaching should be; whether direct (intentional) or indirect (incidental) teaching is more effective; and which approaches, methods, techniques or materials are most useful in studies about vocabulary teaching. Parallel with this, an increase was seen in the literature in the number of experimental studies about the effectiveness of vocabulary teaching approaches, methods, techniques and/or materials.

¹ Corresponding author's address: Bartın University, Faculty of Education, Bartın/Turkey
Telephone: 0(378) 2235463
e-mail: hasanbasrikansizoglu@gmail.com
DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.017>

When these studies about the teaching of vocabulary are analysed, it is seen that the aim of the studies is to determine the effectiveness of a single method for teaching vocabulary that diverges from traditional methods. This prevents multiple comparisons from being made in a single study between newer and traditional methods to determine which method affects vocabulary acquisition more. Additionally, the research about this topic has been conducted using small sample sizes, which have low statistical power and are not generalizable; this is a factor which can threaten research results. Although the same methods are used in these studies, the results may differ depending on which factors were addressed in the research, such as the duration of implementation, sample size and level of the subjects' education. A meta-analysis is needed in which the effect of each study is calculated separately to determine the level of significance for this differentiation and for an analysis of which research results are the most applicable and reliable. At this point, the meta-analysis method can yield more sensitive results with greater applicability than the evaluations based on individual studies and narrations.

According to a review of international literature, meta-analysis studies have been conducted about the effect of methods of teaching vocabulary on vocabulary acquisition and comprehension (Stahl & Fairbanks, 1986; National Institutes of Children's Health and Development [NICHD], 2000; Elleman, Lindo, Morphy & Compton, 2009; Marulis & Neuman, 2010). However, there is no meta-analysis about methods of teaching vocabulary in Turkey. Few studies about teaching vocabulary in Turkey have the characteristics of a narrative evaluation (Başoğlu, Kaplan, & Okur, 2014; Okur & Dağtaş, 2014). The desire to contribute up-to-date data to the research about the same field in international literature and the fact that there is no meta-analysis about teaching vocabulary in Turkey are both among the reasons for the current study. The main objective of this study is to evaluate the overall effect of the various methods of teaching vocabulary that are used by the researchers based on the results of quasi-experimental and experimental studies conducted within the scope of Turkish-language teaching on the students' vocabulary. Based on this main objective, the subgoal of this study is to determine the differentiation status of effect sizes according to the number and type of vocabulary taught, field of study, sample size, duration of implementation, students' level of education, type of publication each study is reported in, the methods used in each study, techniques and materials used in studies.

Method

A meta-analysis method was used in this study. Meta-analysis entails the statistical analysis of the collection of a large number of previously published analyses based on individual studies in order to collate and analyse the collective findings of those studies (Glass, 1976). For this study, 31 quasi-experimental or experimental studies conducted between 2000-2016 that met the inclusion criteria were reviewed. The effect-size values of these studies were estimated, and tests were conducted to determine the heterogeneity and publication bias of the studies. Additionally, the effect sizes were compared according to set categorical factors.

Estimating the effect size and analysis of data. The effect size values estimated in this study are stated in Hedge g index (Borenstein et al., 2013, p. 27) and are interpreted based on the criteria suggested by Cohen (1988). The data were analysed using the Comprehensive Meta-Analysis v2.0 CMA software.

Publication bias. As a result of the tests, publication bias was determined not to be found at enough high levels to threaten the validity of the research. For this study, Duval and Tweedie's Trim and Fill method was used, and the adjusted overall effect size was estimated to be $g=.79$. Furthermore, the data of Rosenthal's Failsafe N Test suggested that 3612 studies with a zero effect-size value needed to be conducted to satisfy the need to eliminate statistical significance. These results indicate that the research results are resistant to publication bias.

Heterogeneity test. The studies were determined to be heterogenic as a result of the tests conducted with the aim of determining the model under which the acquired effect-size values would be interpreted ($Q=127.595$; $df=30$, $p<.05$; $I^2=76$, 488). Therefore, the statistical data obtained as a result of the meta-analysis were interpreted based on the random-effects model.

Findings, Discussion and Conclusion

The findings obtained as a result of the research indicate that the methods of teaching vocabulary affect students' vocabulary development substantially ($g=1.133$; $df=30$; $SE=0.102$) and that this effect is statistically significant. ($p<.05$). These results overlap with studies conducted on similar subjects (Elleman et al., 2009; Marulis & Neuman, 2010). While Elleman et al. (2009) stated that the methods of teaching vocabulary have an effect size with a range of $d=0.29-0.79$ for the success of vocabulary acquisition, Marulis and Neuman (2010) estimated the same effect as $g=0.88$ in these studies.

This meta-analysis results indicate that nearly twenty methods, techniques or materials are effective for teaching students vocabulary as compared to traditional methods. As a result of the study, the effect of the categorical variable of methods of teaching vocabulary, technics or materials on the effect-size values was determined to be significant ($QB=34.474$; $df=7$; $p<.05$). Among these methods, text-based methods of teaching vocabulary ($g=2.050$; $SE=0.239$) and context-based methods of teaching vocabulary ($g=1.418$; $SE=0.206$) are the methods which affect students' vocabulary development most. Researchers (Beck et al., 2002; Marzano, 2004, Nash & Snowling, 2006) underline the importance of context-based methods of teaching vocabulary especially for vocabulary development.

Furthermore, this meta-analysis results demonstrate that effect-size values are not significantly differentiated based on the following categorical variables: level of education ($QB=2.192$; $df=4$; $p>.05$), publication type ($QB=0.133$, $df=4$; $p>.05$), implementation duration ($QB=1.244$; $df=2$; $p>.05$), sample size ($QB=5.185$; $df=2$; $p>.05$), field of study ($QB=0.297$; $df=1$; $p>.05$) and vocabulary element ($QB=1.473$; $df=1$; $p>.05$). However, it was determined that the effect size ($g=1.720$) obtained in practices in which 21-40 vocabulary elements were taught was statistically more significant ($QB=9.422$; $df=3$; $p<.05$) as a result of the intervening variable analysis in which the number of vocabulary elements to be taught is defined as a categorical variable. Additionally, this meta-analysis results were diversified according to the aim of the teaching instead of standard traditional methods, which generally do not contribute to vocabulary development. The results indicate that an approach to teaching vocabulary in which students actively join the learning duties should be preferred.

The results of this meta-analysis research was limited to the field of Turkish-language teaching. Difficulties in obtaining data for this study were related to the lack of quasi-experimental and experimental studies about both teaching vocabulary and Turkish-language teaching. Furthermore, some methods, techniques or materials for teaching vocabulary were rarely included in the existing literature. Additionally, the duration of implementation, intensity and number of vocabulary elements to be taught were not reported in some studies. It is essential to conduct more experimental studies about vocabulary teaching to eliminate these limitation.

Kelime Öğretim Yöntemlerinin Kelime Hazinesinin Gelişimindeki Etkisinin Karşılaştırılması: Meta Analitik Bir Değerlendirme

Hasan Basri Kansızoğlu¹

¹Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bartın, Türkiye.

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:
Alındı 03.12.2016
Düzeltilmiş hali alındı
07.06.2017
Kabul edildi 20.06.2017
Çevrimiçi yayınlandı
29.07.2017

ÖZ

Eğitim araştırmalarındaki en eski alanlardan biri olan kelime öğretiminin, bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin yanında sosyal ve iletişimsel becerilerinin de gelişimine katkı sağlayan bir etkinlik alanı olduğu kabul edilmektedir. Özellikle 21. yüzyıla birlikte eğitimde geleneksel anlayıştan uzaklaşılması, dil öğretiminin farklı alanlarında olduğu gibi kelime öğretiminde de farklı yöntem, teknik ya da materyallerin kullanılması sonucunu doğurmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacı; yapılmış olan çalışmalardan hareketle söz konusu kelime öğretim yöntem, teknik ve materyallerinin öğrencilerin kelime hazinesi gelişimleri üzerindeki genel etkisini belirlemektir. Meta analiz yönteminin kullanıldığı araştırma kapsamında 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretimi alanında yapılmış 31 yarı deneysel/deneysel çalışma sonucu sentezlenmiştir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklük değeri (Hedge g) hesaplamaları, heterojenlik ve yayın yanlılığı testleri ile ara değişken analizleri Comprehensive Meta Analysis v2.0 (CMA) yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda kelime hazinesinin gelişimi üzerindeki genel etki büyüklüğünün geniş düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($g=1,133$; $p<.05$). Çalışmaların düzeltilmiş etki büyüklüğü ise $g=.79$ olarak hesaplanmıştır. Öte yandan yapılan ara değişken analizleri, elde edilen etki büyüklüğü değerlerinin öğretimi yapılan söz varlığı sayısına ve kullanılan kelime öğretim yöntem, teknik ya da materyallerine göre farklılaştığını ortaya koyarken öğretim düzeyi, yayın türü, örneklem büyüklüğü, çalışma alanı ve öğretimi yapılan söz varlığı unsuru kategorilerinin etki büyüklüğü değerlerini anlamlı düzeyde farklılaştıran değişkenler olmadığı belirlenmiştir.

© 2017 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Türkçe öğretimi, kelime öğretimi, kelime hazinesi, meta analiz

Giriş

Düşünce dünyasının sınırlarını ve kapasitesini belirleyen bir unsur olan kelime hazinesi geliştirilebilir niteliğe sahiptir. Dil öğretiminin nihai amacı olan etkili iletişim kurma becerisini kazanmada oldukça önemli olan kelime hazinesinin nitelik ve nicelik yönünden geliştirilmesi ise anlama ve anlatma becerileriyle ilişkilendirilmiş kelime öğretim uygulamalarıyla olası hâle gelmektedir.

“Kelime öğretimi temel dil becerilerinin en önemli kesişim noktasıdır ve bu yönüyle her becerinin eğitiminde bütünleyici bir alan özelliği taşır. Temel dil becerilerinin etkili olarak kullanılması, ancak yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olmakla mümkündür” (Karadağ, 2013). Yapılan araştırmalar da kelime hazinesinin gelişimiyle anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi arasında olumlu yönde doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalarda kelime bilgisinin özellikle okuma başarısını ve okuduğunu anlamayı yordayan önemli bir değişken olduğu öne sürülmektedir (Anderson & Freebody, 1981; Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, & Joshi, 2007; Bromley, 2007; Kamil, 2004; Özkök Kayhan, 2010; Yıldırım, Yıldız, & Ateş, 2011; Yopp, Yopp, & Bishop, 2009). Konuyla ilgili olarak Bromley (2007, s. 528) kelime hazinesinin akıcı okumaya, okuduğunu anlamaya ve akademik başarıya katkı sağlayan başlıca unsur olduğunu belirterek kelime hazinesini geliştirmenin hem anlamamanın bir sonucu hem de yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin birbirini besleyen, destekleyen ve birbirlerinin gelişimine ve büyümesine yardımcı olan bir ilişki içerisinde olduklarını ileri sürmektedirler.

Kelime hazinesinin yordayıcı niteliği yalnızca okuma becerisiyle sınırlı değildir. Geniş kelime hazinesine sahip bireylerin okumada olduğu gibi yazma ve konuşma becerilerinde de sınırlı kelime bilgisine

² Sorumlu yazarın adresi: Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bartın/Türkiye
Telefon: 0(378) 2235463
e-posta: hasanbasrikansizoglu@gmail.com
DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.017>

sahip olanlara oranla çok daha yetkin olduğu kabul edilmektedir (Meara, 1995). Bunun yanında öğrencilerin zengin bir kelime hazinesine ve kelimeleri kullanma yeteneğine sahip olmalarının sadece eğitim hayatlarında değil sosyal hayatlarında da onlara katkı sağlayacak bir unsur olduğu belirtilmektedir (Pikulski & Templeton, 2004). Bu denli önemli bir noktada bulunan kelime hazinesini geliştirmeye yönelik olarak yapılacak uygulamaların hangi niteliklere sahip olması gerektiği konusunda ise farklı düşünceler ortaya atılmıştır. Kelime öğretiminin içeriğinin ve amacının ne olması gerektiği, doğrudan (kasıtlı) mı yoksa dolaylı (tesadüfi)³ öğretimin mi daha etkili olduğu; öğretimde hangi yaklaşım, yöntem, teknik ya da materyallerin kullanılmasının daha uygun olduğu gibi konular bilim çevrelerce tartışılmıştır. Günümüzde ise kelimelerin çoğunun öğrencilerin dille ilgili deneyim yaşaması yoluyla dolaylı olarak öğrenildiği; bu yüzden de öğrencilere, öğrenilecek kelimelerle çeşitli şekillerde karşı karşıya kalabilecekleri fırsatların sunulması gerektiğini ifade eden anlayışın hâkim olduğunu söylemek mümkündür (Allen, 2006; Baker, Simmons, & Kame'enui, 1995; Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Fisher & Blachowicz, 2005; Güneş, 2014; Hiebert, 2005; Marzano, 2004; National Institutes of Children's Health and Development [NICHD], 2000; Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte daha da ivmelenen bu anlayışa göre kelime öğretiminin amacı; öğrencinin kelimeleri aktif olarak öğrenmesi, günlük yaşamında kullanması, kelime bilgi ve becerilerini geliştirerek yaşamına yön vermesi ve kelime kullanma becerilerini geliştirerek aktif zihinsel sözlüğünü zenginleştirmesidir (Güneş, 2013). Bunun yanında okuduğunu anlama, yeni kavramlara yönelik bilgi geliştirme, yazmada sahip olunan anlayışı ve özgünlüğü iletme, öğrencilerin daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olma ve kısmen farkında olunan kelime ve kavramlara yönelik daha derin bir anlayış geliştirme de günümüzdeki kelime öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır (Allen, 2006, s. 11). Bu hâkim anlayışa rağmen araştırma sonuçları, kelime öğretiminden hâlen istenen verimin alınmadığını ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitimden eğitimin son noktası olabilecek üniversiteye kadar süren her bir noktada eğitim kademesindeki bireylerin kişisel kelime servetinde ciddi bir sıkıntı olduğu görülmektedir (Eroğlu, 2013, s. 98). Bu durumun ortaya çıkmasına neden olan unsurların başında ders kitaplarının niteliği ve yöntemsel sorunlar gelmektedir.

Dilidüzgün (2014) tarafından Türkçe dersinde kelime öğretme yöntemlerinin yeterliliğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretme yöntemlerinin öğrencilerin "kelimeyi bilmeleri" için yeterli olmadığı ve uzun süreli kelime hazinelerine yeterince katkı sağlamadığı ortaya konulmuştur. Çalışmada ayrıca sözcük öğretme etkinliklerinde çoğunlukla bilgi düzeyine yoğunlaşıldığı, bağlamsal bilgi ve çoklu karşılaştırma aşamalarının atlandığı, öğrencilerin sözcük bilgilerinde derinlik boyutunun yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Akyüz Aru (2013) 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmada, kitaplarda temalar ve sınıf düzeylerinde kelime öğretimine yönelik sistemli bir planlamanın olmadığını belirlemiştir. Kansızoğlu (2014) ise yaptığı çalışmada, kelime öğretimi yapacağı sınıftaki beşinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık üçte birinin (%29,03) bir önceki sınıf düzeyleri olan dördüncü sınıftaki Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime ve kelime gruplarının en az %50'sini bilmediklerini, kelime ve kelime gruplarının en az %70'ini bilen öğrencilerin sayısının ise oldukça az olduğunu (%19,35) ortaya koymuştur. Mevcut durum, kullanılan materyal ve yöntemlerden öğretmen yeterliliğine kadar birçok boyutta birtakım sorunlar olduğu düşüncesini akıllara getirmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar ülkemizde, Türkçe dersi öğretim programlarında hangi yöntemlerin kullanılacağından bahsedilmediğini (Özbay & Melanlıoğlu, 2008) öğretmenlerin sözcük öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin yeterince çeşitlilik göstermediğini (Yağcı, Katrancı, Erdoğan, & Uygun, 2012) bazı kelime öğretim yöntemlerinden öğretmenlerin haberdar olmadığını ya da haberdar oldukları halde bu yöntemleri hiç kullanmadıklarını (Uçar, 2012) ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili olarak Gül (2009) yapmış olduğu çalışmada, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında kelime öğretimi ile ilgili etkinliklerin kelime öğretimini artırmasına rağmen tam anlamıyla istenilen düzeye ulaşamadığını, öğrenilen kelimelerin öğrenciler tarafından bir süre sonra unutulduğunu ileri sürmektedir. Tüm bu sorunlar, etkili ve verimli kelime öğretim yöntemlerinin, yapılacak araştırmalardan hareketle belirlenip bu yöntemlerin hangi şartlarda işlevsel olduğunun bilimsel verilerle sunulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu gerekliliğe dayalı olarak kelime öğretimiyle ilgili yapılan deneysel çalışmaların sentezlenmesi ve yorumlanması önem arz etmektedir.

³ Doğrudan kelime öğretimi; planlanmış ve açık bir şekilde tanımlanmış bir kelime öğretiminden söz ederken dolaylı kelime öğretiminde yetişkinlerle konuşma, yüksek sesle okunan bir kitabı dinleme ya da birinin kendi kendine yoğun bir şekilde okuması yoluyla doğal şekilde gerçekleşen öğrenme ve öğretme söz konusudur (NICHD, 2000).

Kelime öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda genellikle tek bir kelime öğretim yönteminin geleneksel yöntemler karşısındaki etkililiğinin belirlenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu durum, hangi yöntemin kelime hazinesini geleneksel yöntemlere göre daha fazla etkilediğine yönelik çoklu karşılaştırmaların tek bir araştırma kapsamında yapılamaması sonucunu beraberinde getirmektedir. Bunun yanında küçük örneklerle gerçekleştirilen ve bu yüzden düşük istatistiksel güçle yorumlanabilen araştırmaların genellenebilir olmaması da araştırma sonuçlarını tehdit eden bir unsur olabilmektedir. Ayrıca araştırmalarda aynı yöntem kullanılmasına rağmen uygulama süresi, örneklem büyüklüğü, öğretim düzeyi gibi değişkenlere bağlı olarak araştırma sonuçları farklılaşabilmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak yapılacak yorumlamaların daha geçerli ve güvenilir olabilmesi için her bir çalışmanın etkisinin ayrı ayrı hesaplanarak verilerin tek çatı altında birleştirilmesi ve çalışma karakteristiklerine göre oluşabilecek farklılıkların istatistiksel olarak rapor edilmesi gerekmektedir. Bu noktada meta analiz yöntemi, bireysel çalışmalardan ve anlatıya dayalı değerlendirmelerden çok daha hassas ve geçerliliği yüksek sonuçlar ortaya koyabilmektedir.

Uluslararası literatür incelendiğinde kelime öğretim yöntemlerinin kelime hazinesine ve anlamaya olan etkisinin rapor edildiği meta analiz çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009; Marulis & Neuman, 2010; NICHD, 2000; Stahl & Fairbanks, 1986). Örneğin Stahl ve Fairbanks (1986) kelime öğretiminin öğrencilerin metinleri anlamalarına olan etkisini ve hangi kelime öğretim türünün daha etkili olduğunu ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, 52 çalışmayı ve bu çalışmalarda yer alan 94 deneysel karşılaştırmayı meta analiz kapsamında incelemişlerdir. Araştırma kapsamında, kelime öğretiminin okuduğunu anlamaya olan etkisi $d=.97$ olarak hesaplanmıştır. Öğretilecek her kelime hakkında sadece tanımsal bilginin sunulduğu yöntemin ve sadece çağrışımsal süreçlerin kullanılarak hedef kelimeyle ilgili benzer bilgi türlerinin çeşitli şekillerde tekrar edilmesini içeren alıştırmalar ve uygulamaların anlama üzerinde sağlam bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında, öğretilecek bilginin hem tanımsal hem de bağlamsal bilgisini içeren karma yöntemlerin anlama ve kelime bilgisi üzerinde çok daha yüksek düzeyde etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Diğer bir çalışmada Amerikan Ulusal Okuma Paneli "National Reading Panel" [NRP] (NICHD, 2000) kelime öğretimi alanında yapılan yarı deneysel/deneysel çalışmalarda kullanılan yöntem ve teknikleri incelemiş ve ortaya konulan sonuçları konu, kapsam ve amaç doğrultusunda rapor etmiştir. Çalışmada kelime öğretiminde doğrudan, dolaylı, çoklu medya öğretimi, bilişsel yükü azaltarak kapasiteyi etkin kullanmayı sağlayan yöntemler ve ilişki kurma yöntemleri olarak sıralanan birçok alanda anahtar kelime, anlam haritası, bağlamsal analiz, işaret dili, kapsamlı okuma, kelimenin anlamını çıkarma, zengin/ayrıntılı öğretim, ek-kök analizi, sözlük, metni gözden geçirme, etkileşimli kelime hazinesi teknikleri, Frayer modeli, görevi açıklığa kavuşturma, bilgisayar ve çoklu medya öğretimi, metnin bütünlüğü içinde öğretim, kavram haritası, kelime hazinesi geliştirme öncesi eğitim, birleştirme ile temel hatırlatma ve kodlama teknikleri gibi birçok tekniğin kullanıldığını ortaya koymuşlardır.

Başka bir çalışmada Elleman vd. (2009) 1950-2006 yılları arasında yapılan ve kelime hazinesinin anlama üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılması için okul öncesinden lise döneminin sonuna kadar olan öğretim düzeylerinde gerçekleştirilen deneysel uygulamaların rapor edildiği 37 çalışmayı meta analiz yöntemiyle incelemişlerdir. Çalışma sonucunda anlamaya yönelik etki büyüklüğü standardize edilmiş ölçümlerde $d=0.10$ ile istatistiksel olarak anlamlı bulunamasa da kelime öğretimi yapılan öğrencilerin bu öğretimi almayan öğrencilere göre $d=0.50$ ile özel ölçme araçlarının kullanıldığı araştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi olduklarını ortaya koymuştur.

Son olarak Marulis & Neuman (2010) okul öncesi ve anaokulu öğrencilerinin sözel dil gelişimlerinde kelime hazinesini geliştirmeye yönelik farklı uygulamaların etkisini araştırdıkları çalışmalarında, bu konuyla ilgili olarak yapılmış 67 çalışmayı incelemişlerdir. Yapılan incelemede, kelime öğretimi uygulamalarının kelime öğrenme üzerinde $g=0.88$ değeriyle geniş düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmada okul öncesi düzeyindeki etki büyüklüğü $g=0.85$; anaokulu düzeyindeki etki büyüklüğü ise $g=0.94$ olarak hesaplanırsa da öğretim düzeyleri arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Çalışmada ayrıca öğretimin sıklığına, yoğunluğuna ve süresine; müdahaleyi gerçekleştiren kişiye; katılımcı özelliklerine (risk altındaki, ortalama ve ortalamanın üstü; düşük/orta/yüksek sosyoekonomik statüye sahip) eğitimin türüne (açık, örtük ya da bütünleşik olma) değerlendirme türüne

(yazarın geliştirdiği ya da standart veri toplama aracı), kelime ölçümünün odak noktasına (alıcı, ifade edici veya bütünleşik kelime hazinesi) ve deneysel desenin türüne (deneysel/yarı deneysel) yönelik olarak yapılan moderatör analizleri yer almaktadır.

Uluslararası literatürdeki bu çalışmalara rağmen Türkiye’de kelime öğretimi konu alan bir meta analiz çalışması bulunmamaktadır. Yapılan az sayıdaki çalışma, “anlatıya dayalı değerlendirme” niteliği taşımaktadır (Başoğlu, Kaplan, & Okur, 2014; Okur & Dağtaş, 2014). Bu çalışmalardan birinde Başoğlu vd. (2014) ilköğretim birinci kademedeki sözcük öğretimiyle ilgili olarak yapılan 62 çalışmayı ders kitapları/metinler, uygulamalı çalışmalar, yazılı ve sözlü anlatımdaki aktif kelime servetini belirlemeye yönelik çalışmalar, öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar ve teorik çalışmalar başlıkları altında amaç, konu, kapsam ve elde edilen sonuçlara göre yorumlamışlardır. Araştırma sonucunda uygulamalı çalışmalarda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin kelime hazinesinin daha iyi olduğu; sınıf düzeyinin arttıkça kelime hazinesinin de arttığı; kavram haritalarıyla, etkinliklerle, hikâyeler ve görsellerle kelime öğretiminin geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Diğer bir çalışmada ise Okur ve Dağtaş (2014) ortaokula yönelik kelime öğretimiyle ilgili olarak 2005-2014 arasında yayımlanan 27 çalışmayı; konu, yöntem, veri toplama ve analiz süreçleri ile araştırmalardan elde edilen bulgular çerçevesinde incelemişlerdir. Araştırma sonucunda deyim öğretimi konusunda yapılan araştırmaların görece fazla olduğu; alıştırmaya yoluyla tekrar, eğitsel oyunlar ve serbest kitap okuma yöntemleri ile gösteri ve karikatür tekniği ile kelime öğretiminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu rapor edilmiştir.

Gerek uluslararası literatürde benzer alanda yapılan araştırmalara güncel verilerle katkı sunma isteği gerekse Türkiye’de kelime öğretimi alanında yapılan bir meta analiz çalışmasının olmaması durumu, bu araştırmanın yapılma gerekçeleri arasında yer almaktadır. Araştırmanın temel amacı ise Türkçe öğretimi kapsamında yapılan yarı deneysel/deneysel çalışma sonuçlarına dayalı olarak, araştırmacılar tarafından kullanılan farklı kelime öğretim yöntemlerinin öğrencilerin kelime hazinelerine olan genel etkisinin değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda etki büyüklüklerinin; araştırmalarda kullanılan öğretim yöntemi, teknik ve materyallere; araştırmanın rapor edildiği yayının türüne; öğretim düzeyine; uygulama süresine; örneklem büyüklüğüne; çalışma alanına, öğretimi yapılan söz varlığı türüne ve sayısına göre farklılaşma durumunun belirlenmesi de araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmada meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz, bulguların bütünleştirilmesi amacıyla bireysel çalışmalardan elde edilen büyük bir analiz koleksiyonunun istatistiksel olarak analiz edilmesidir (Glass, 1976). Bu kapsamda literatür taraması yapılarak meta analize dâhil edilecek çalışmalar seçilmiş, çalışmaların özellikleri kodlanmış, etki büyüklüğü değerleri hesaplanmış ve bu değerler, çalışma özellikleriyle çalışmanın sonuçları arasındaki etkiyi incelemek amacıyla istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bunun yanında çalışmalarda yayın yanlılığının olup olmadığını belirlemek ve yanlılığın boyutunu değerlendirmek amacıyla testler yapılmıştır. Son olarak çalışma sonuçlarının homojen olup olmadığı test edilmiş ve çalışmalar arasında bir heterojenlik varsa heterojenliğe neden olan değişkenler ve karakteristikler belirlenerek sonuçlar rapor edilmiştir.

Literatür taraması

Araştırmanın amacı doğrultusunda farklı kelime öğretim yöntemlerinin öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine etkisinin araştırıldığı çalışmalara YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Google Akademik, ERIC ve Web of Science çevrim içi veri tabanları üzerinden erişilmiştir. Bu veri tabanlarında yapılan tarama “kelime öğretimi, kelime öğrenme, sözcük öğretimi, sözcük öğrenme, söz varlığı, sözcük dağarcığı, kelime hazinesi, deyim öğretimi, deyim öğrenme, atasözü öğretimi, atasözü öğrenme” anahtar kelimeleriyle gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması sonucunda derlenen çalışmalardan dâhil edilme ölçütlerine uyan çalışmalar meta analiz kapsamında incelenmiştir.

Meta analiz kapsamında incelenecek çalışmaların belirlenmesinde şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur: a) Çalışmaların Türkçe öğretimi alanında yapılmış olması, b) Çalışmaların 2000-2016 yıllarında yapılmış olması, c) Çalışmaların yüksek lisans/doktora tezi ya da bilimsel makale niteliği taşıması d) Çalışmaların yarı deneysel ya da deneysel olması ve deney-kontrol gruplarına yansız atama yapılması e) Çalışma kapsamında deney grubundaki katılımcılara modern kelime öğretim yöntemi, teknik ve materyalleriyle; kontrol grubundaki katılımcılara ise geleneksel yöntemlerle kelime öğretimi yapılması f)

Çalışmaların meta analiz hesaplamaları için gerekli olan örneklem büyüklüğü, standart sapma ve aritmetik ortalama gibi istatistik verileri içermesi.

Hangi çalışmaların dâhil edilme ölçütlerini karşıladığını belirlemek üzere ilk aşamada makale ve tez havuzunda yer alan tüm çalışmaların özeti iki araştırmacıya elektronik ortamda sunulmuştur. Havuzda yer alan çalışmaların araştırmacılar tarafından daha rahat şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla her bir çalışma numaralandırılmış ve “uygun”, “uygun değil” ve “muhtemelen uygun” seçeneklerinin yer aldığı bir form oluşturularak araştırmacılardan, değerlendirmelerini bu formu kullanarak yapmaları istenmiştir. Değerlendirme sonucunda üç araştırmacının (araştırmacı dâhil), sunulan özetler üzerinden meta analize dâhil edilmesi yönünde ortak görüş bildirdikleri 22 çalışma meta analize doğrudan alınmıştır. “Muhtemelen uygun” olarak görülen çalışmaların ise tam metni araştırmacılar tarafından incelenmiş ve uygun olduğu yönünde görüş bildirilen 9 çalışma da bu şekilde araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmaların büyük çoğunluğu meta analiz için uygun olan araştırma desenleriyle yapılmamış olmalarından (nitel araştırmalar, kontrol grubunun olmadığı tek denekli/gruplu çalışmalar, yeterli deneysel veriyi içermeyen çalışmalar) dolayı meta analize dâhil edilmemişlerdir. Bunun yanında İngilizce ve diğer yabancı dillerde yapılan kelime öğretimi uygulamaları ve kelime hazinesinin yalnızca bağımsız değişken olarak yer aldığı deneysel araştırmalar meta analizin dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak tüm ölçütleri karşılayan 31 çalışma meta analiz kapsamında incelenmiştir. Dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 31 çalışmanın yazarı/yazarları, çalışmanın yapıldığı yer, yayım türü, çalışmanın gerçekleştirildiği öğretim kademesi ve sınıf düzeyi, çalışmada kullanılan yazma yöntem ve tekniği, çalışma alanı, öğretimi yapılan söz varlığı unsuru ve kelime sayısı, uygulama süresi ve deney ve kontrol grubu olarak belirlenen örneklem büyüklüğü Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Meta analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin betimsel veriler

Çalışmanın Yazar(lar)	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Türü	Öğretim Kademesi	Sınıf Düzeyi	Yaklaşım, Strateji, Yöntem, Teknik	Çalışma Alanı	Öğretimi Yapılan Söz Varlığı Unsuru	Öğretimi Yapılan Kelime Sayısı	Uygulama Süresi	Örneklem Büyüklüğü
Acat, 2008	RE	M	İ	4	GÖ	TÖ	K	40	5	86
Akçay & Şimşek, 2015 (a)	KB	M	O	8	DR	TÖ	D/A	20	10	70
Akçay & Şimşek, 2015 (b)	KB	M	O	8	MTÖ	TÖ	D/A	20	10	70
Anılan vd., 2011	GAB	M	İ	2	MTÖ	TÖ	K	40	4	60
Apaydın, 2007	İAB	T	Y	-	BS	YTÖ	K	40	3	46
Aydın & Topçuoğlu Ünal, 2015	MB	M	O	5	Ş	TÖ	D/A	58	5	41
Aytan & Başal, 2016	MB	M	Y	-	BS	YTÖ	K	76	5	39
Başar vd., 2014	EB	M	O	5	EO	TÖ	K	60	2	60
Bulut, 2013	EB	T	İ	4	ED	TÖ	K	RE	8	125
Çalışkan, 2009	TD	T	O	5,6	BS	İD	D/A	70	8	32
Çetinkaya, 2005	MB	M	O	6	ETÖ	TÖ	K/D	15	4	51
Demirel İşbulan, 2010	MB	T	O	7	ETÖ	TÖ	D/A	20	RE	42
Dervişoğulları, 2008	İAB	T	Y	-	EO	YTÖ	K	RE	4	32
Eti & Aktaş Arnas, 2016	AB	M	OÖ	-	MTÖ	TÖ	K	RE	5	26
Gözalın & Koçak, 2014	İAB	M	OÖ	-	EO	TÖ	K	RE	10	62
Gülcan, 2010	MB	T	O	7	G	TÖ	D/A	27	10	80
Gür, 2014	İAB	M	İ	3	BS	TÖ	K	50	3	88
Hamzadayı & Bayat, 2015	GAB	M	Y	-	BS	YTÖ	K	20	1	38
İlhan, 2016	İAB	T	O	6	ÇZY	TÖ	K	RE	RE	60
Kazıcı, 2008	AB	T	O	6	DR	TÖ	D/A	14	6	106
Kodan, 2011	KB	T	O	5	GÖ	TÖ	K	50	RE	66
Mert, 2013	DAB	M	O	6	ETÖ	TÖ	D/A	34	RE	40
Muslugüme, 2015	EB	T	OÖ	-	EDE	TÖ	K	RE	10	36
Okur, 2007	MB	T	O	7	SO	TÖ	K	RE	RE	78
Örge, 2003	EB	T	O	5	MTÖ	TÖ	D/A	20	5	54
Özer, 2007	MB	T	O	7	SO	TÖ	K	RE	RE	80
Şentürk & Şentürk, 2012	TD	M	L	RE	İBÖ	YTÖ	K	RE	3	27
Taşdemir Bulut, 2006	İAB	T	O	5	KG	TÖ	K/D	29	RE	50
Topal, 2015	TD	M	Y	-	KÖ	YTÖ	K	20	7	67
Tuğyan, 2010	M	T	İ	2	FMS	TÖ	K	RE	1	228
Varışoğlu vd., 2014	DAB	M	O	6	KÖ	TÖ	D/A	17	1	68

Not. Çalışmanın Yapıldığı Yer: AB: Akdeniz Bölgesi; DAB: Doğu Anadolu Bölgesi; EB: Ege Bölgesi; GAB: Güneydoğu Anadolu Bölgesi; İAB: İç Anadolu Bölgesi; KB: Karadeniz Bölgesi. MB: Marmara Bölgesi; TD: Türkiye Dışı. *Yayın Türü:* T: Tez, M: Makale. *Öğretim Kademesi:* OÖ: Okul Öncesi; İ: İlkokul; O: Ortaokul; L: Lise; Y: Yetişkin. *Yaklaşım, Strateji, Yöntem, Teknik:* BS: Bağlamsal Stratejiler; ÇZY: Çoklu Zekâ Yaklaşımı; DR: Drama; ED: Etkin Dinleme; EDE: Ebeveyn Destekli Eğitim; EO: Eğitsel Oyun; ETÖ: Etkinlik Temelli Öğretim; G: Gösteri; GÖ: Grafik Örgütleyici; FMS: Fihrist, Metin Defteri, Sözlük; İBÖ: İş Birlikli Öğrenme; KG: Kavram Geliştirme; KÖ: Karikatürle Öğretim; MTÖ: Metin Temelli Öğretim; SO: Serbest Okuma; Ş: Şarkı. *Çalışma Alanı:* TÖ: Türkçe Öğretimi; YTÖ: Yabancılarla Türkçe Öğretimi; *Öğretimi Yapılan Söz Varlığı Unsuru:* D/A: Deyim/Atasözü; K: Kelime; K/D: Kelime/Deyim. RE: Rapor edilmemiş.

Çalışmaların kodlanması ve kodlama güvenirliliği

Çalışmalar her ne kadar aynı konuda yapılmış olsa da birtakım özelliklerin (öğretim düzeyi, örneklem büyüklüğü, uygulama süresi, çalışma alanı) çalışmalar arasında farklılık göstermesi, sonuçların da farklı çıkması sonucunu doğurabilmektedir. Çalışmalara yönelik bu ve buna benzer özelliklerin kodlanarak kayıt altına alınması araştırmacıya, çalışma sonuçlarının değişken yapısını açıklayabilecek unsurların neler olduğu konusunda yorum yapabilme fırsatı sunmaktadır. Bu yüzden meta analize dâhil edilen çalışmaların kodlanması önem arz etmektedir. Lipsey ve Wilson (2000) bu kodlama işlemi için çalışma karakteristiklerinin (çalışma tanımlayıcıları) ve deneysel bulguların (etki büyüklükleri) yer alacağı iki boyutlu bir form önermektedir. Bu çalışma kapsamında da söz konusu öneri doğrultusunda çalışmalarda yer alan bilgilerin kayıt altına alınması amacıyla araştırmacı tarafından kodlama formu geliştirilmiş ve bu kodlama formu iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde çalışmanın adı, yazarı/yazarları, yayın yılı, yayın türü, yapıldığı yer ve öğretim düzeyi, uygulama süresi, uygulamada kullanılan kelime öğretim yöntem, teknik ya da materyali, geliştirilmesi amaçlanan söz varlığı unsuru ve çalışma alanı yer alırken ikinci bölümde örneklem büyüklüğü, standart sapma ve aritmetik ortalama gibi istatistiksel bilgiler bulunmaktadır.

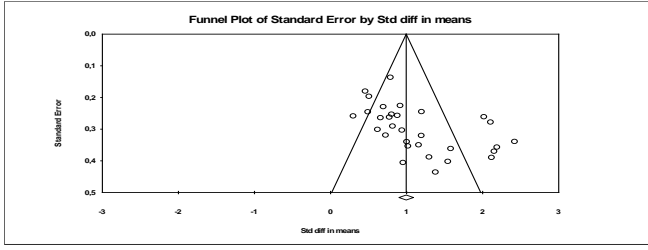
Kodlama formunda yer alan bilgilerin güvenirliliğinin sağlanması amacıyla iki bağımsız kodlayıcı, meta analize dâhil edilen 31 çalışmadan rastgele seçtikleri 12 çalışmanın yöntem bölümünde yer alan bilgileri kodlama formlarına işlemişlerdir. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra ise kayıt altına alınan bilgiler karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyumun değerlendirilmesi amacıyla Cohen Kappa katsayısı (Cohen's κ) kullanılmıştır. Yapılan hesaplamada Cohen Kappa katsayısı $\kappa=0,89$ olarak belirlenmiştir. Bu oran Landis ve Koch (1977) tarafından "neredeyse mükemmel uyum" olarak yorumlanmaktadır. Üzerinde anlaşma sağlanamayan ya da birbiriyle eşleşmeyen bilgiler araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak kodlama içi güvenirlilik sağlanmıştır.

Etki büyüklüklerinin hesaplanması ve veri analizi

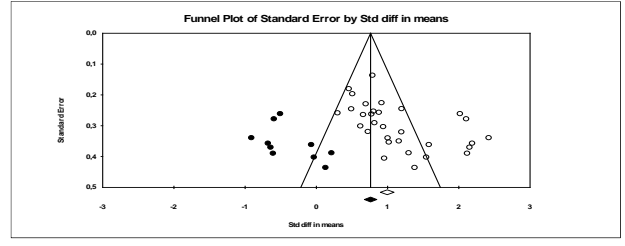
Etki büyüklüğü, meta analiz araştırmalarının temel birimidir (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2013). Bu çalışmada elde edilen etki büyüklük değerleri Hedge g indeksi (Borenstein vd., 2013, s. 27) ile ifade edilmiş ve Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütlere dayalı olarak yorumlanmıştır. Buna göre, etki büyüklük değerleri; 0,20 ve altındaysa küçük (düşük), 0,20-0,80 arasındaysa orta, 0,80 ve bu değer in daha üstündeyse büyük (geniş) düzeyde bir etki olarak kabul edilmiştir. Elde edilen veriler Comprehensive Meta Analysis v2.0 "CMA" yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. CMA, verilerin birçok türü ile çalışmaya imkân veren, birçok formatta genel etki büyüklüğü hesaplamaları ile alt grup analizleri ve yayın yanlılığı testleri yapılabilen bir meta analiz programıdır (Borenstein vd, 2013, 372-375).

Yayın yanlılığı

Yayın yanlılığı meta analizin geçerliğini tehdit eden en önemli unsur olarak görülmektedir (Sutton, 2009). Bu araştırmada yayın yanlılığının belirlenmesi amacıyla Huni Grafiği yönteminden, yayın yanlılığının etkisinin değerlendirilmesi amacıyla ise Rosenthal'ın Güvenli N Testi ve Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurma Tekniği'nden yararlanılmıştır. Huni Grafiği (Şekil 1) ve Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurma Tekniği'nden elde edilen grafik (Şekil 2) şu şekildedir:



Şekil 1. Meta analiz yayını yayınlığını gösteren Huni Grafiği



Şekil 2. Meta analiz yayını yayınlığını gösteren Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması

Şekil 1 incelendiğinde grafiğin sağında daha fazla çalışma olmasına karşın sağ ve solda bulunan çalışmaların, araştırmanın geçerliğini tehdit edecek oranda asimetric dağılmadığı görülmektedir. Şekil 2'ye bakıldığında da huninin sol tarafına 10 çalışma eklendiğinde dağılımın tam anlamıyla simetrik olacağı anlaşılmaktadır. Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması kullanılarak hesaplanan düzeltilmiş genel etki büyüklüğü $g=0.79$ olarak belirlenmiştir. Bunun yanında meta analizlerdeki ortalama etki büyüklüğünü istatistiksel olarak anlamsız düzeye getirmek için gereken yayımlanmamış çalışmaların sayısının tahminini veren Rosenthal'in Güvenli N Testi verileri de söz konusu durumun sağlanabilmesi için etki büyüklüğü değeri sıfır olan 3612 çalışmanın yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, araştırma sonuçlarının yayını yayınlığına karşı dirençli olduğunu göstermektedir.

Heterojenlik testi

Etki büyüklüğü değerlerinin sabit mi yoksa rastgele etkiler modeline dayalı olarak mı yorumlanacağını belirlemek amacıyla heterojenlik testi yapılmıştır. Tablo 2'de sabit etkiler modeli altında bu homojenlik/heterojenlik analizine yönelik verilere yer verilmektedir:

Tablo 2. Sabit etkiler modeline göre çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün, homojenlik değerlerinin ve güven aralıklarının dağılımı

Model türü	Ortalama Etki Büyüklüğü (g)	Serbestlik Derecesi (df)	Z değeri	Homojenlik Değeri (Q)	Ki-Kare Tablo Değeri (χ^2)	Standart Hata (SE)	I^2	Etki Büyüklüğü için %95 Güven Aralığı (ES, %95ci)		p değeri
								Alt Sınır (Min.)	Üst Sınır (Max)	
SEM	1,015	30	21,064	127,595	43,773	0,048	76,488	0,920	1,109	0,000*

* $p < .05$

Tablo 2'deki değerlere bakıldığında çalışmaların heterojen olduğu görülmektedir ($Q=127,595$; $df = 30$, $p < .05$). Çalışmalar arasındaki değişkenliğe atfedilebilecek toplam değişkenliğin oranını hesaplayarak heterojenliği daha büyük bir doğrulukla ölçebilen I^2 değeri de (Huedo-Medina vd., 2006) Q istatistiğine dayalı olarak sunulan bu verileri desteklemektedir. Buna göre elde edilen $I^2=76,488$ değeri, Higgins ve Thompson'ın (2002) I^2 değerleri sınıflamasında yüksek düzeyde heterojenlik olarak belirlenen %75 oranının üzerinde yer almaktadır. Bu veriler, etki büyüğü değerleri arasında heterojen bir dağılım olduğunu göstermektedir. Bu yüzden meta analiz sonucu elde edilen istatistik veriler, rastgele etkiler modeline dayalı olarak yorumlanmıştır. Rastgele-etkiler modeli katılımcıların yaşları, eğitim seviyesi veya sınıf büyüklüğü gibi bazı ara değişkenler nedeniyle gerçek etki büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya değişebileceği düşüncesine dayanmaktadır" (Üstün & Eryılmaz, 2014). Rastgele etkiler modeli, farklı çalışmaların kestirebileceği olası tüm parametrik değerlerin genel ortalamasını tahmin etmektedir (Cumming, 2012, s. 209). Bu modelde her bir çalışmanın varyansının yanı sıra çalışma dizisinin heterojenliği de göz önünde bulundurulduğundan söz konusu çalışmalar sabit etkiler modeline göre daha dengeli bir şekilde ağırlıklandırılmaktadır (Cumming, 2012, s. 221).

Bulgular

Türkçe öğretimi kapsamında gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılan bu meta analiz çalışmasında öncelikle çalışmaların genel etki büyüklüğü

değeri hesaplanmış (EK 1) ardından hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin belirlenen alt kategorik değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik olarak analizler yapılmıştır. Bu bölümde araştırmanın temel amacı ve alt amaçlarına yönelik olarak yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Kelime Öğrenmeye Yönelik Genel Etki

Kelime öğretim uygulamalarının öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine olan genel etkisini belirlemek amacıyla konuyla ilgili olarak yapılmış 31 yarı deneysel/deneysel çalışmanın bulguları analiz edilerek birleştirilmiştir. Tablo 3'te rastgele etkiler modeline göre yorumlanan bu çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün ve güven aralıklarının dağılımı verilmiştir:

Tablo 3. Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün ve güven aralıklarının dağılımı

Genel Etki Büyükülüğü (g)	N	Standart Hata (SE)	Varyans (v)	Z	Etki Büyüklüğü için %95 Güven Aralığı (ES, %95ci)		p değeri
					Alt Sınır (Min.)	Üst Sınır (Max)	
1,133	31	0,102	0,010	11,066	0,932	1,334	0,000*

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde geleneksel öğretim yöntemleri karşısında deneysel işlem olarak kullanılan kelime öğretim uygulamalarının öğrencilerin kelime öğrenme başarıları üzerindeki genel etkisinin geniş düzeyde olduğu görülmektedir ($g=1,133$; $\%95_{ci}=0,932-1,334$; $SE=0,102$). Rastgele etkiler modeline göre yorumlanan etki büyüklüklerine ait değerler, bu etkinin olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($p < .05$). Kelime öğrenmeye yönelik bu genel etkinin araştırmanın rapor edildiği yayının türüne; öğretim düzeyine; uygulama süresine; örneklem büyüklüğüne; çalışma alanına, öğretimi yapılan söz varlığı türü ve sayısına; araştırmalarda kullanılan öğretim yöntem, teknik ve materyallere göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan alt grup analizleri ise şu şekildedir:

Yayın türü

Yayın türünün, etki büyüklüğü değerlerini farklılaştırıcı bir kategorik değişken olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. "Yayın türü" değişkenine göre çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün ve güven aralıklarının dağılımı

Model	N	Hedge g	Standart hata	%95 Güven Aralığı (%95ci)		Serbestlik Derecesi (df)	Heterojenlik Testi	
				Alt Sınır	Üst Sınır		Q değeri	p değeri
Rastgele Etkiler Modeli						1		
Makale	16	1,170	0,144	0,888	1,453		0,133	0,715
Tez	15	1,095	0,147	0,807	1,383			

Meta analiz dâhilinde incelenen çalışmalar makale (n=16) ve tez (n=15) olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Tablo 4'e bakıldığında makale olarak yayımlanan çalışmaların etki büyüklüğü ($g=1,170$) ile tez olarak raporlaştırılan çalışmaların etki büyüklüğü ($g=1,095$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($Q_B=0,133$; $df=4$; $p > .05$). Bu sonuç, "yayın türü" kategorik değişkeninin etki büyüklükleri üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretim düzeyi

Öğretim düzeylerinin, etki büyüklüğü değerlerini farklılaştırıcı bir kategorik değişken olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. “Öğretim düzeyi” değişkenine göre çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün ve güven aralıklarının dağılımı

Model	%95 Güven Aralığı (%95ci)					Serbestlik Derecesi (df)	Heterojenlik Testi	
	N	Hedge g	Standart hata	Alt Sınır	Üst Sınır		Q değeri	p değeri
Rastgele Etkiler Modeli								
Okul öncesi	2	0,867	0,211	0,453	1,282	4	2,192	0,701
İlkokul	5	1,281	0,314	0,665	1,898			
Ortaokul	18	1,149	0,147	0,861	1,437			
Üniversite	2	1,185	0,237	0,720	1,649			
Yetişkin	3	0,971	0,181	0,617	1,325			

Not. “Lise” düzeyinde gerçekleştirilen yalnızca bir deneysel çalışma olduğundan, çalışma sonuçlarını tehdit etmemesi amacıyla bu öğretim düzeyine ara değişken analizinde yer verilmemiştir. Bu doğrultuda ara değişken analizine okul öncesi, ilkokul, ortaokul, üniversite ve yetişkin olmak üzere beş boyut dâhil edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde en fazla çalışmanın ortaokul düzeyinde yapıldığı (n=18) görülmektedir. Bu çalışmalar meta analize dâhil edilen tüm araştırmaların %58,1’ini⁴ oluşturmaktadır. Ortaokuldan sonra en fazla çalışma yapılan öğretim kademesi ise ilkokuldur (n=5; %16,1). Yetişkin (n=3; %9,6), okul öncesi (n=2; %6) ve üniversite (n=2, %6) kademelerinde yapılan çalışmalar ise nispeten daha azdır. Tabloda etki büyüklüğü değerlerinin büyükten küçüğe; üniversite (g=1,185; SE=0,237); ortaokul (g=1,149; SE=0,147); ilkokul (g=1,281; SE=0,314), yetişkin (g=0,971; SE=0,181) ve okul öncesi (g=0,867; SE=0,211) olarak sıralandığı ve tüm öğretim kademelerindeki etkinin geniş düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan heterojenlik testinin sonuçları ise bu etki büyüklüğü değerleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır (Q_B=2,192; df=4; p>.05). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin kelime öğrenme başarıları, çalışmanın yapıldığı öğretim kademelerine göre farklılaşmamaktadır.

Uygulama Süresi

Meta analiz kapsamında incelenen deneysel çalışmaların uygulama sürelerinin etki büyüklüğü değerlerini farklılaştırıcı bir kategorik değişken olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizin sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Uygulama süresi” değişkenine göre çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün ve güven aralıklarının dağılımı

Model	%95 Güven Aralığı (%95ci)					Serbestlik Derecesi (df)	Heterojenlik Testi	
	N	Hedge g	Standart hata	Alt Sınır	Üst Sınır		Q değeri	P değeri
Rastgele Etkiler Modeli								
1-3 hafta	8	1,117	0,193	0,739	1,496	2	1,244	0,537
4-6 hafta	8	1,375	0,259	0,869	1,882			
7 ve fazlası	8	1,013	0,200	0,621	1,405			

Not. Yedi çalışmada (Taşdemir Bulut, 2006; Okur, 2007; Özer, 2007; Demirel İşbulan, 2010; Kodan, 2011; Mert, 2013; İlhan, 2016) uygulama süresi rapor edilmediğinden bu kategorik değişkene göre yapılan analiz 24 çalışmayla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde etki büyüklüğü değerlerinin sırasıyla 4-6 hafta (g=1,375; SE=0,259), 1-3 hafta (g=1,117, SE=0,193) ve 7 ve daha fazla hafta (g=1,013; SE=0,200) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Her üç boyuttaki etki büyüklüğü de geniş düzeydedir. Heterojenlik testi verileri ise çalışmaların uygulama sürelerinin etki büyüklüğü değerlerini farklılaştırıcı bir unsur olmadığını ortaya koymaktadır (Q_B=1,244; df=2; p>.05).

Örneklem Büyüklüğü

Meta analiz kapsamında incelenen deneysel çalışmaların örneklem büyüklüklerinin etki büyüklüğü değerlerini farklılaştırıcı bir kategorik değişken olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizin sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

⁴ Yüzde hesaplamaları 31 çalışma üzerinden yapılmıştır.

Tablo 7. “Örneklem büyüklüğü” değişkenine göre çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün ve güven aralıklarının dağılımı

Model	N	Hedge <i>g</i>	Standart hata	%95 Güven Aralığı (%95ci)		Serbestlik Derecesi (<i>df</i>)	Heterojenlik Testi	
				Alt Sınır	Üst Sınır		Q değeri	<i>p</i> değeri
Rastgele Etkiler Modeli								
31-60	16	1,376	0,170	1,042	1,709	2		
61-90	10	0,943	0,136	0,676	1,209			
91 ve fazlası	4	0,835	0,225	0,394	1,276		5,185	0,075

Not. 0-30 katılımcı ile gerçekleştirilen yalnızca bir çalışma (Şentürk & Şentürk, 2012) olduğundan sonuçları tehdit etmemesi amacıyla söz konusu çalışma “örneklem büyüklüğü” kategorik değişkenine göre yapılan analize dâhil edilmemiştir.

Tablo 7 incelendiğinde deneysel çalışmaların yarıdan fazlasının 31-60 ($n=16$; %51,6) katılımcıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum, yapılan deneysel çalışmalarda genellikle biri deney biri kontrol grubu olmak üzere iki ayrı sınıfın seçilmesi ve sınıf mevcutlarının genellikle 31-60 öğrenci arasında olmasıyla açıklanabilir. Bu kategoriyi 61-90 ($n=10$; %32,3) ve 91 ve fazlası ($n=4$; %12,9) örneklem büyüklüğü izlemektedir. Etki büyüklükleri de çalışma sayılarına denk bir şekilde 31-60 ($g=1,376$; $SE=0,170$) 61-90 ($g=0,943$; $SE=0,136$) ve 91+ ($g=0,835$; $SE=0,225$) olarak sıralanmaktadır. Her ne kadar etki büyüklüğü değerleri arasında sayısal bir fark olsa da yapılan heterojenlik testi, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($QB=5,185$; $df=2$; $p>.05$).

Çalışma Alanı

Meta analiz kapsamında incelenen deneysel çalışmaların yapıldığı çalışma alanının etki büyüklüğü değerlerini farklılaştırıcı bir kategorik değişken olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizin sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. “Çalışma alanı” değişkenine göre çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün ve güven aralıklarının dağılımı

Model	N	Hedge <i>g</i>	Standart hata	%95 Güven Aralığı (%95ci)		Serbestlik Derecesi (<i>df</i>)	Heterojenlik Testi	
				Alt Sınır	Üst Sınır		Q değeri	<i>p</i> değeri
Rastgele Etkiler Modeli								
TADOÖ	24	1,140	0,124	0,897	1,383	1		
YTÖ	6	1,040	0,135	0,774	1,305		0,297	0,586

Not. TADOÖ: Türkçenin ana dili olarak öğretimi, YTÖ: Yabancılarla Türkçe öğretimi (Üçüncü çalışma alanı olarak düşünülen” iki dilli Türk çocuklarına kelime öğretimi” alanında yalnızca bir çalışma (Çalışkan, 2009) bulunduğundan, söz konusu çalışma “çalışma alanı” kategorik değişkenine göre yapılan analize dâhil edilmemiştir.)

Tablo 8’de çalışmaların çoğunluğunun TADOÖ alanında yapıldığı ($n=24$; %77,4) YTÖ alanında değerlendirilebilecek çalışma sayısının daha az olduğu ($n=6$; %19,3) görülmektedir. Öte yandan TADOÖ alanında yapılan çalışmaların etki büyüklüğü değeri ($g=1,140$; $SE=0,124$) ile YTÖ alanındaki değer ($g=1,040$; $SE=0,135$) oldukça yakındır. Her iki alandaki etki büyüklüğü olumlu yönde ve geniş düzeydedir. Bunun yanında heterojenlik testi, bu iki alan arasında etki büyüklüğü değerlerinin istatistiksel olarak farklılaşmadığını göstermektedir ($QB=0,297$; $df=1$; $p>.05$).

Söz Varlığı Unsuru

Meta analiz kapsamında incelenen deneysel çalışmalarda öğretimi yapılan söz varlığı unsurlarının etki büyüklüğü değerlerini farklılaştırıcı bir kategorik değişken olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizin sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9’da görüldüğü üzere kelime öğretiminin yapıldığı çalışmalar ($n=18$; %58,1) deyim/atasözü öğretiminin yapıldığı çalışmalardan ($n=11$; %35,4) daha fazladır. Öte yandan farklı öğretim yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin deyim/atasözü öğrenmeleri üzerindeki etkisi ($g=1,295$; $SE=1,295$) kelime öğrenmeleri üzerindeki etkisinden ($g=1,004$; $SE=0,113$) daha fazla olsa da heterojenlik testi verileri bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($QB=1,473$; $df=1$; $p>.05$).

Tablo 9. “Öğretimi yapılan söz varlığı unsuru” değişkenine göre çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün ve güven aralıklarının dağılımı

Model	%95 Güven Aralığı (%95ci)					Serbestlik Derecesi (df)	Heterojenlik Testi	
	N	Hedge g	Standart hata	Alt Sınır	Üst Sınır		Q değeri	p değeri
Rastgele Etkiler Modeli								
Kelime	18	1,004	0,113	0,782	1,225	1		
Deyim/atasözü	11	1,295	0,211	0,880	1,709		1,473	0,225

Not. Meta analiz kapsamında incelenen 31 çalışmadan (Mert, 2013; Taşdemir, 2016) ikisinde kelime ve deyim öğretimi birlikte yapılmıştır. Diğer söz varlığı unsurlarına göre (kelime, deyim/atasözü) kelime/deyim boyutu çok daha az sıklığa sahip olduğundan (n=2) yapılan ara değişken analizine dayalı olarak oluşturulan tabloda bu boyuta yer verilmemiştir. (Bu iki çalışmanın genel etki büyüklüğü $g=1,49$ olarak hesaplanmıştır. Kelime/deyim boyutunun analize katıldığı durumda da söz varlığı unsuru kategorik değişkenine göre yapılan analizin sonuçları farklılaşmamaktadır [$QB=1,849$; $df=2$; $p>.05$]).

Söz Varlığı Sayısı

Meta analiz kapsamında incelenen deneysel çalışmalarda öğretimi yapılan söz varlığı sayısının etki büyüklüğü değerlerini farklılaştırıcı bir kategorik değişken olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizin sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. “Öğretimi yapılan söz varlığı sayısı” değişkenine göre çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün ve güven aralıklarının dağılımı

Model	%95 Güven Aralığı (%95ci)				Serbestlik Derecesi (df)	Heterojenlik Testi	
	Hedge g	Standart hata	Alt Sınır	Üst Sınır		Q değeri	p değeri
Rastgele Etkiler Modeli							
1-20	0,868	0,147	0,652	1,085	3	9,422	0,024
21-40	1,720	0,266	1,290	2,150			
41-60	1,454	0,293	1,092	1,818			
61 ve fazlası	1,236	0,267	0,927	1,545			

Not. Dokuz çalışmada (Okur, 2007; Özer, 2007; Dervişoğulları, 2008; Tuğyan, 2010; Şentürk & Şentürk, 2012; Bulut, 2013; Gözalan & Koçak, 2014; Muslugüme, 2015; İlhan, 2016) öğretimi yapılan kelime, deyim ya da atasözü sayısı rapor edilmemiştir. Bundan dolayı “öğretimi yapılan söz varlığı sayısı” kategorik değişkenine dayalı olarak yapılan analiz 22 çalışmayla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde 1-20 söz varlığı unsurunun öğretiminin yapılmasının amaçlandığı çalışmaların daha fazla olduğu (n=9) bunu 21-40 (n=6) 41-60 (n=5) ve 61 ve fazlası (n=2) kategorisinin izlediği görülmektedir. 21-40 söz varlığı unsurunun öğretiminin yapıldığı çalışmalardan elde edilen etki büyüklüğü değeri ($g=1,720$; $SE=0,266$) diğer kategorilere oranla daha yüksektir. Söz konusu kategoriler sırasıyla 41-60 ($g=1,454$; $SE=0,293$) 61 ve fazlası ($g=1,236$; $SE=0,267$) ve 1-20 ($g=0,868$; $SE=0,147$) şeklindedir. Heterojenlik testi verileri, “söz varlığı sayısı” kategorik değişkeninin etki büyüklüğü değerlerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştırdığını göstermektedir ($QB=9,422$; $df=3$; $p<.05$). Buna göre öğretimi yapılacak söz varlığı sayısının 21-40 olduğu durumlarda etki büyüklüğü değeri anlamlı düzeyde daha yüksek; 1-20 olduğu durumlarda ise daha düşük olmaktadır.

Kelime Öğretim Yöntem, Teknik ya da Materyali

Meta analiz kapsamında incelenen deneysel çalışmalarda kullanılan kelime öğretim yöntem, teknik ya da materyalinin etki büyüklüğü değerlerini farklılaştırıcı bir kategorik değişken olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analizin sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11’de bağlam temelli kelime öğretimi beş çalışmayla en fazla tercih edilen uygulama olurken drama, eğitsel oyun, etkinlik temelli öğretim ve metin temelli öğretim üçer; grafik örgütleyici, karikatür ve serbest okuma ise ikişer çalışmayla analizde yer almıştır. Tabloda yer alan etki büyüklüklerine göre büyükten küçüğe sıralama yapıldığında metin temelli ($g=2,050$; $SE=0,239$) ve bağlam temelli kelime öğretiminin ($g=1,418$; $SE=0,206$) öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde en fazla etkiye sahip iki öğretim yöntemi olduğu görülmektedir. Bu yöntemleri etkinlik temelli öğretim ($g=1,016$; $SE=1,016$) serbest okuma ($g=0,945$;

$SE=0,252$) grafik örgütleyici materyalleri ile yapılan öğretim ($g=0,907$; $SE=0,907$) eğitsel oyun ($g=0,831$; $SE=0,169$) karikatür materyaliyle yapılan öğretim ($g=0,649$; $SE=0,177$) ve drama tekniği ($g=0,638$; $SE=0,145$) izlemektedir. Heterojenlik testi verilerine bakıldığında ise tabloda yer alan kelime öğretim yöntem, teknik ve materyal kategorik değişkeninin etki büyüklükleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($QB=34,474$; $df=7$; $p<.05$). Buna göre geleneksel yöntemler karşısında metin temelli öğretim, öğrencilerin kelime öğrenmeleri üzerinde en etkili yöntemken en az etkiye sahip olan teknik dramadır. Ayrıca karikatür ve drama diğer öğretim yöntem ve tekniklerinin aksine öğrencilerin kelime öğrenmeleri üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

Tablo 11. “Kelime öğretim yöntem, teknik ya da materyali” değişkenine göre çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün ve güven aralıklarının dağılımı

Model	%95 Güven Aralığı (%95ci)					Serbestlik Derecesi (df)	Heterojenlik Testi	
	N	Hedge g	Standart hata	Alt Sınır	Üst Sınır		Q değeri	p değeri
Rastgele Etkiler Modeli								
Bağlam temelli	5	1,418	0,206	1,013	1,822	7	34,474	0,000
Drama	3	0,638	0,145	0,353	0,923			
Eğitsel oyun	3	0,831	0,169	0,501	1,162			
Etkinlik temelli	3	1,016	0,254	0,518	1,513			
Grafik örgütleyici	2	0,907	0,170	0,573	1,241			
Karikatür	2	0,649	0,177	0,302	0,996			
Metin temelli	3	2,050	0,239	1,582	2,518			
Serbest okuma	2	0,945	0,252	0,452	1,438			

Not. Sekiz çalışmada kavram geliştirme; gösteri; fihrist, metin defteri, sözlük; iş birliki öğrenme; etkin dinleme; şarkı; ebeveyn destekli eğitim; çoklu zeka uygulaması (sırasıyla Taşdemir Bulut, 2006; Gülcan, 2010; Tuğyan, 2010; Şentürk & Şentürk, 2012; Bulut, 2013; Aydın Topçuoğlu, 2015; Muslugüme, 2015; İlhan, 2016) tercih edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Kelime öğretim yöntemlerinin öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine olan genel etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, konuyla ilgili olarak yapılmış makale 31 yarı deneysel/deneysel çalışma (16 makale, 15 tez) meta analiz yöntemiyle incelenmiştir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların tamamı Türkçe öğretimi (Türkçenin ana dili olarak öğretimi/yabancılara Türkçe öğretimi) alanında yapılmış olup okul öncesi dönemden yetişkinlere Türkçe öğretimine kadar uzanan tüm öğretim kademelerini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, kelime öğretim yöntemlerinin geleneksel yöntemler karşısında öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimini geniş düzeyde etkilediğini ($g=1,133$; $df=30$; $SE=0,102$) ve bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ($p<.05$) ortaya koymuştur. Bu sonuçlar benzer konuda yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Elleman vd., 2009; Marulis & Neuman, 2010). Söz konusu çalışmalarda Elleman vd. (2009) kelime öğretim yöntemlerinin kelime öğrenme başarısı üzerinde $d=0,29-0,79$ arasında değişen bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu belirtirken Marulis ve Neuman (2010) söz konusu etkiyi $g=0,88$ olarak hesaplamıştır. Araştırma sonuçları; kelimelerin ya da diğer söz varlığı unsurlarının liste hâlinde ezberletildiği ya da öğretimi yapılacak kelimenin sözlük anlamının verilerek bir cümle içinde kullanılmasının yeterli görüldüğü geleneksel yöntemlerin, yalnızca Türkçe öğretimi açısından değil diğer disiplinler açısından da sürdürülebilir bir boyut olarak önem arz eden kelime hazinesinin gelişimini sağlama noktasında yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Erken yaşlarda başlayan, okul öncesinde olduğu gibi eğitim hayatı boyunca da devam eden, gelişimini doğrudan olmasa bile dolaylı olarak hayat boyu sürdüren kelime hazinesinin, anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde ön koşul niteliğinde bir boyut olduğu düşünüldüğünde bu öğretimin etkili ve verimli yöntemlerle sunulmasının gerekliliği de daha iyi anlaşılmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde Ulusal Okuma Paneli “NRP” tarafından yayımlanan raporda, tek bir yönteme bağlı olarak yapılan kelime öğretiminin üst düzeyde öğrenme ile sonuçlanmayacağı, bunun yerine öğrencilerin zengin bir bağlamda çok sayıda kelimeyle karşı karşıya kalmasını olanaklı hâle getiren ve çoklu ortamlarda öğrenmeye vurgu yapan yöntemlerin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (NICHD, 2000). Nitekim yapılan meta analiz çalışmasının sonuçları; kelime öğrenme üzerinde geleneksel yöntemler

karşısında yirmiye yakın yöntem, teknik ya da materyalin etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda kelime öğretim yöntem, teknik ya da materyalleri kategorik değişkeninin etki büyüklüğü değerleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($QB=34,474$; $df=7$; $p<.05$). Bu yöntemler arasında metin temelli kelime öğretimi ($g=2,050$; $SE=0,239$) ve bağlam temelli kelime öğretimi ($g=1,418$; $SE=0,206$) kelime hazinesinin gelişimini en fazla etkileyen öğretim yöntemleri olmuştur. Araştırmacılar da özellikle bağlamda kelime öğretiminin kelime hazinesinin geliştirilmesindeki önemini ortaya koymaktadır (Beck vd., 2002; Marzano, 2004, Nash & Snowling, 2006). Bunun yanında etkinlik temelli öğretim, serbest okuma, grafik örgütleyiciler, eğitsel oyun, karikatür ve drama yöntem, teknik ya da materyalleri de kelime hazinesinin gelişimi üzerinde etkili olmuştur. Dolayısıyla bu sonuçlar, özellikle uzun süreli kelime hazinesinin gelişimine katkı sağlamayan standart geleneksel yöntemler yerine öğretimin amacına göre çeşitlendirilmiş bir kelime öğretim anlayışının tercih edilmesi gerektiğini göstermektedir. Konuyla ilgili olarak Allen (2006, s. 41-42) kelime öğretiminin kelime öğretim amacına göre çeşitlendirilmesinin etkili bir kelime öğretimi stratejisi olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin amaç; okunacak olan metni anlamayı geliştirmek için içerikle ilgili kelimelerin öğretilmesiyle metin için önemli olan kelimelerin önceden öğretilmesi, ilişkisel bağlantıların belirlenmesiyle anımsatıcı araçların ve görsel-dokunsal araçların kullanımı yararlı olabilmektedir. Kelime öğrenme amacı; sık kullanıma sahip olan kelimelerin uzun süreli olarak hafızada saklanmasıyla kelimelerle birçok kez karşılaşma, bağımsız okuma zamanlarının ve okuma fırsatlarının sağlanması, dilsel ortamda bulunma fırsatlarının verilmesi ve kelime oyunlarının düzenlenmesi öğrenene katkı sağlayacaktır. Amaç bağımsız kelime öğrenme ise bağlamsal ve biçimbirimsel analizler, özelleştirilmiş sözlükler ve soru sorma stratejileri kullanılabilir (Allen, 2006, s. 41-42).

Araştırma sonucunda; kelime öğretim yöntem, teknik ya da materyallerinin öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine olan etkisinin incelendiği yarı deneysel/deneysel çalışmaların en fazla ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Öte yandan öğretim düzeyleri değişkeninin, elde edilen etki büyüklüğü değerlerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı ve çalışma sonucunda elde edilen değerlerin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir ($QB=2,192$; $df=4$; $p>.05$). Bunun yanında elde edilen veriler, yayın türünün de etki büyüklüklerini anlamlı düzeyde farklılaştıran bir değişken olmadığını ortaya koymuştur ($QB=0,133$, $df=4$; $p>.05$). Öğretim düzeyine yönelik sonuçlar Elleman vd. (2009) ve Marulis ve Neuman (2010); yayın türü değişkenlerine yönelik sonuçlar ise Elleman vd. (2009) tarafından yapılan meta analiz çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma sonuçları, deneysel uygulamaların çoğunluğunun 31-60 katılımcıdan oluşan örneklem üzerinde yapıldığını, Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında yabancılara Türkçe öğretimi alanına göre çok daha fazla çalışmanın olduğunu ve öğretimi yapılan söz varlığı unsurunun deyim/ataözünden ziyade genellikle "kelimeler" olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan yapılan alt grup analizleri ve heterojenlik testleri, uygulama süresi ($QB=1,244$; $df=2$; $p>.05$) örneklem büyüklüğü ($QB=5,185$; $df=2$; $p>.05$) çalışma alanı ($QB=0,297$; $df=1$; $p>.05$) ve söz varlığı unsuru ($QB=1,473$; $df=1$; $p>.05$) kategorik değişkenlerinin etki büyüklüğü değerlerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığını göstermiştir. Buna karşın öğretimi yapılacak söz varlığı sayısının kategorik değişken olarak tanımlandığı ara değişken analizinin sonuçları, 21-40 söz varlığı unsurunun öğretiminin yapıldığı uygulamalardan elde edilen etki büyüklüğünün ($g=1,720$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ($QB=9,422$; $df=3$; $p<.05$) ortaya koymuştur. Tüm bu sonuçlar, birtakım ara değişkenlerin kelime öğretim sürecini etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Bu değişkenlerin göz önünde bulundurulması, öğrenme öğretme sürecinin her aşamasında uygulayıcıların ve öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşmasına katkı sağlayacak bir unsurdur.

Araştırma sonuçları National Reading Panel'in (NICHD, 2000) kelime öğretimi alanında yapılan çalışmalardan hareketle belirlediği etkili kelime öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine yönelik ölçütleriyle de benzerlik göstermektedir. Meta analiz kapsamında incelenen deneysel çalışmalardan elde edilen yüksek etki değerleri -raporda da belirtildiği gibi- öğrenme görevlerine aktif katılım ve zengin bağlamda kelime öğrenmenin kelime hazinesinin gelişimine olan katkısının üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Meta analiz yönteminin kullanıldığı bu araştırma sonuçları Türkçe öğretimi alanıyla sınırlı tutulmuştur. Türkçe öğretimi kapsamında ve kelime öğretimi alanında yapılan yarı deneysel/deneysel çalışmaların nispeten az olması, gerçekleştirilen ara değişken analizlerinin sonuçları üzerinde hafif bir yanlılığın oluşması sonucunu doğurmuş olabilir. Bazı kelime öğretim yöntem, teknik ya da materyallerin yapılan çalışmalarda neredeyse hiç yer almaması; bazı çalışmalarda uygulama sürelerinin, yoğunluğunun ve

öğretimi yapılacak söz varlığı sayılarının rapor edilmemesi, uygulamaların ortaokul düzeyinde yoğunlaştırılarak lise ve üniversite gibi öğretim kademelerinin tercih edilmemesi, Türkçe öğretiminin farklı etkinlik alanlarında (Türk Soylulara Türkiye Türkçesinin Öğretimi, İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesinin Öğretimi vb.) kelime öğretimine yönelik deneysel araştırmaların yapılmamış olması elde edilen sonuçlarının genellenabilirliğini tehdit eden ve karşılaştırılabilir verilerin elde edilebilmesini güçleştiren bir unsurdur. Bu sınırlılığın ortadan kaldırılması için kelime öğretimi alanında daha fazla deneysel çalışmanın yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

- *Acat, M. B. (2008). Effectiveness of concept maps in vocabulary instruction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 1-16.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J.T. Guthrie, (Ed.). *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- *Akçay, A., & 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.
- Akyüz Aru, S. (2013). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Allen, J. (2006). *Words, words, words: Teaching vocabulary in grades 4–12*. Portland, OR: Stenhouse.
- *Anılan, H., Genç, B., & Göl Dede, D. (2011). Destekleyici ek metin çalışmalarının kırsal kesim öğrencilerinin kelime kazanım düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 43-57.
- *Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- *Aydın, Ç. B., & Toğçuoğlu Ünal, F. (2015). Teaching and interpretation of the phrases with song. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 430-442.
- *Aytaç, T., & Başal, A. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde ulam temelli sözcük öğretiminin başarıya etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(65), 559-576.
- Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (1995). *Vocabulary acquisition: Curricular and instructional implications for diverse learners* (Technical Report No. 13). University of Oregon: National Center to Improve the Tools for Educators. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED386861>
- *Başar, M., Batur, Z., & Karasu, M. (2014). Kukset tekniğinin öğrencilerin zıt ve eş anlamlı sözcükleri anlamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 909-922.
- Başoğlu, N., Kaplan, T., & Okur, A. (2014). İlköğretim birinci kademedeki sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bring words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2014). *Meta-analize giriş* (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students. *The Reading Teacher*, 61, 70-77. doi: 10.1598/RT.61.1.7
- Bromley, K. (2007). Best practices in teaching writing. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow & M. Pressley, (Eds.). *Best practices in literacy instruction* (pp. 243-263). New York: Guilford.
- *Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. NY: Routledge.
- *Çalışkan, N. (2009). *Kavramsal anahtar modeliyle iki dilli çocuklara metafor ve deyim öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- *Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi. *Dil Dergisi*, 130, 67-84.
- *Demirel İşbulan, Z. (2010). *7. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki deyimlerin öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- *Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 233-258. doi:10.14520/adyusbd.771
- Elleman, A., Lindo, E., Morphy, P., & Compton, D. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Educational Effectiveness*, 2, 1-44. doi:10.1080/19345740802539299
- Eroğlu, M. A. (2013). Yazılı anlatım. A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretmenliği: Alan bilgisi* (s. 75-104). Ankara: Aby.
- *Eti, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17-32. doi: 10.21612/yader.2016.002
- Fisher, P. J., & Blachowicz, C. L. Z. (2005). Vocabulary instruction in a remedial setting. *Reading & Writing Research Quarterly*, 21(3), 281-300.
- Glass, G. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.
- *Gözalan, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı II), 115-121.
- Gül, D. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkinliğine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- *Gülcan, F. (2010). *Deyim öğretiminde gösteri tekniğinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24. doi: 10.13159/susbid.33
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- *Gür, T. (2014). Bağlam temelli öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine kelime öğretiminde kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 242-253.
- *Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2015). Yabancılarla Türkçe öğretiminde bağlamaştırma stratejisinin sözcük öğrenimine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1440-1458.
- Hiebert, E. H. (2005). In pursuit of an effective, efficient vocabulary curriculum for the elementary grades. In E. H. Hiebert, & M. L. Kamil, (Eds.). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp.243-63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Higgins, J. P. T., & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta analysis. *Statistics in Medicine*, 21, 1539-1558. doi: 10.1002/sim.1186

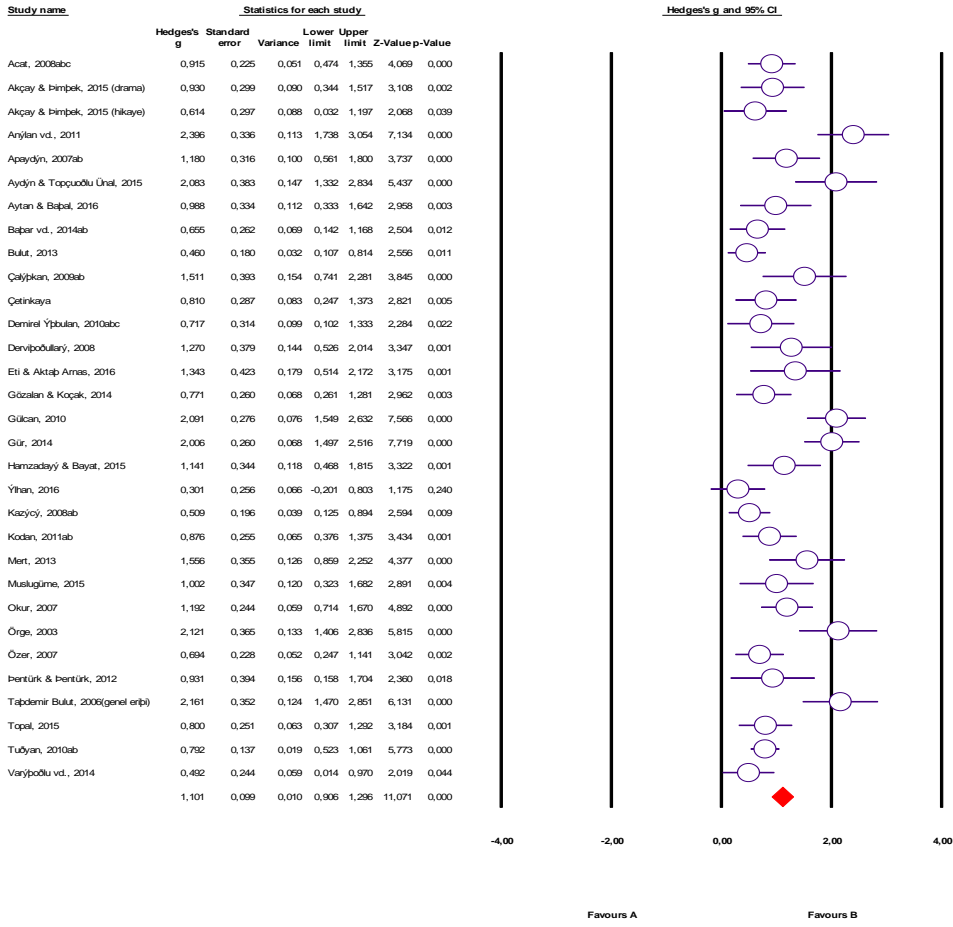
- Huedo-Medina, T. B., Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F., & Botella, J. (2006). Assessing heterogeneity in meta-analysis: Q statistic or I² index? *Psychological Methods*, 11(2), 193-206. doi: 10.1037/1082-989X.11.2.193
- *İlhan, E. (2016). *Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış etkinliklerin sözcükte anlam özelliklerini kavramaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kamil, M. L. (2004). Vocabulary and comprehension instruction: Summary and implications of the national reading panel findings. In P. McCardle & V. Chhabra, (Eds.). *The voice of evidence in reading research* (pp. 213-234). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kansızoğlu, H. B. (2014). *Öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- *Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- *Kodan, H. (2011). *Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde kelime haritası yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2000). *Practical meta analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- *Lüle Mert, E. (2013). The effect of activity based lexis teaching on vocabulary development process. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 822-831. doi: 10.5897/ERR2013.1461
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. doi: 10.3102/0034654310377087
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meara, P. (1995). The importance of an early emphasis on vocabulary. *The Language Teacher*, 19(2), 8-10.
- *Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: Author.
- *Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (MEB tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Okur, A. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84.
- *Örge, F. (2003). *İlköğretim 1. kademe beşinci sınıfta deyimlerin öğretimine ilişkin kullanılabilecek aktivitelere yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, M. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- *Özer, Ö. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük kazanımına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özkök Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pikulski, J.J., & Templeton, S. (2004). *Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success*. Boston, MA: Houghton & Mifflin.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Sutton, A. J. (2009). Publication bias. In H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine, (Eds.). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (pp. 435-452) New York: Russell Sage Foundation.
- *Şentürk, L., & Şentürk, N. (2012). İşbirlikli öğrenme metotlarının [yabancılara] Türkçe kelime öğretimi üzerindeki etkisi. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 1(2), 363-380.
- *Taşdemir Bulut, P. (2016). *Kavram geliştirme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Topal, Y. (2015). Effect of use of caricatures on teaching vocabulary in teaching Turkish as foreign language. *Educational Research and Reviews*, 10(13), 1876-1880.
- *Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı öğretim materyalleri kullanımının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin kelime servetine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Uçar, S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden haberdar olma ve kullanma sıklıkları düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). A research methodology to conduct effective research syntheses: Meta-Analysis. *Education and Sciences*, 39(174), 1-32. doi: 10.15390/EB.2014.3379
- *Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41, 226-242. doi:10.12787/KARAM600
- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö., & Uygun, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yopp, H. K., Yopp, R. H., & Bishop, A. (2009). *Vocabulary instruction for academic success*. Huntington Beach, CA: Shell Education.

EKLER

EK 1. Meta analiz kapsamında incelenen çalışmaların etki büyüklükleri ve güven aralıkları

Meta analysis of vocabulary instruction



Meta Analysis