



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA  
SÖZCÜK ÖĞRETİMİ: BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI**

Hakan ATALAY

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023



YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA SÖZCÜK  
ÖĞRETİMİ: BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI

Hakan ATALAY

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü  
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ( <sup>1</sup> )
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ( <sup>2</sup> )
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ( <sup>3</sup> )

01/08/2023

Hakan ATALAY

<sup>1</sup>"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın**ın önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın**ın önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir \*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir  
\*Tez **danışmanın**ın önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

## **ETİK BEYAN**

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

01/08/2023

**Hakan ATALAY**

## TEŞEKKÜR

Bazı insanlar vardır; sadece unvan ve derecesiyle üstün değillerdir, aynı zamanda insanlıklarıyla da göz kamaştırırlar. Öncelikle Sayın Prof. Dr. Mustafa Durmuş Hocam her zaman mütevazı bir şekilde, bıkmadan bana yardımcı olduğunuz, benim yüksek lisans tezime danışmanlık yaptığınız, engin bilgi ve tecrübelerinizi bana aktardığınız için size en içten sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans eğitimim süresince akademiye ilgimi artıran ve bana sürekli destek veren Sayın Hocalarım Zeliha Zuhul Güven'e, Sinan Çakır'a, Ayşe Eda Gündoğdu'ya ve Ayten Şahin Bülbül'e ayrıca teşekkür ediyorum. Bir gün sizinle birlikte akademik camiada yol yürümeyi ümit ediyorum.

Yüksek lisans eğitimimde bana güzel bir yol arkadaşlığı yapan güzel kalpli arkadaşlarım Ebru Gül'e, Neslihan Arif Osman'a ve Xiaohui Jiang'a muhteşem bir hayat diliyorum. Ayrıca yüksek lisans tezimi yazmamda bana yöntembilimsel öneriler sunan ve vakit ayıran İsa Koyuncu'ya teşekkürü borç bilirim.

Hayatım boyunca her zaman yanımda ve arkamda olan canım annem Sultan Atalay'a ve en yakın arkadaşım Gökmen Bayram'a sevgilerimle.

Son olarak, yüksek lisans öğrenimim süresince maddi olarak bana destekte bulunan Türk Dil Kurumuna teşekkür ediyorum.

## ÖZET

ATALAY, Hakan. *Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Sözcük Öğretimi: Bir Meta Sentez Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2023.

Bir dilin en önemli bileşenlerinden birisi söz varlığıdır. Son yıllarda söz varlığı ve sözcük öğretiminin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimindeki konumu hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcükler öğrencilere bağlı olarak genellikle ders kitapları çerçevesinde öğretilmektedir. Alanyazında sözcük öğretimini ders kitapları üzerinden ele alan çalışmaların çokluğu ortaya sistematik bir derleme çalışması ihtiyacı çıkarmıştır. Bu doğrultuda, bu tez çalışmasının amacı; yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretimini ele alan nitel çalışmaları sistematik olarak derlemek ve yorumlamaktır. Bu yorumlamayı yapmak için son günlerde popülerliği hızla artan meta sentez yöntemi tercih edilmiştir. Meta sentez yönteminin gerektirdiği dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri çerçevesinde 2014-2022 yılları arasında yazılan yirmi dört çalışma bu tezin örneğini oluşturmaktadır. Dâhil edilen yirmi dört çalışma; türleri, yayım yılları, yayım yerleri, yöntemleri, amaçları, bulguları, sonuçları ve önerileri bakımından sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Çalışmalardan oluşturulan kodlar ışığında çalışmaların bulguları genel sözcük öğretimi ve söz varlığı olarak iki ana tema altında sentezlenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler Thomas ve Harden'in tematik sentez tekniği yoluyla analiz edilmiştir. Bu çalışma ile yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarını sözcük öğretimi açısından inceleyen çalışmaların genel eğilimi, benzerlikleri, farklılıkları ve dağılımları eleştirel bir yolla incelenerek ders kitaplarındaki sözcük öğretimi sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarının; bazı sözcük öğretimi yöntemleri, teknikleri, stratejileri, etkinlikleri ile söz varlığı unsurları, sıklık listeleri ve derlem temelli söz varlığı açılarından yetersiz olduğu ortaya konmuştur.

### **Anahtar Sözcükler**

Sözcük Öğretimi, Söz Varlığı, Meta Sentez, Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe Öğretimi, Ders Kitapları

## ABSTRACT

ATALAY, Hakan. *Vocabulary Instruction in Foreign/Second Language Turkish Textbooks: A Meta-Synthesis Study*, Master's Thesis, Ankara, 2023.

One of the most important components of a language is vocabulary. In recent years, many studies have been conducted on the position of vocabulary and vocabulary teaching in teaching Turkish as a foreign/second language. In teaching Turkish as a foreign/second language, words are generally taught within the framework of textbooks depending on the instructors. The abundance of studies in the literature that deal with vocabulary teaching through textbooks has revealed the need for a systematic compilation study. In this direction, the aim of this thesis is; to systematically compile and interpret qualitative studies dealing with vocabulary teaching in Turkish as a foreign/second language textbooks. In order to make this interpretation, the meta-synthesis method, whose popularity has increased rapidly in recent days, has been preferred. Twenty-four studies written between 2014-2022 within the framework of the inclusion and exclusion criteria required by the meta-synthesis method constitute the sample of this thesis. Twenty-four studies included; types, publication years, publication places, methods, purposes, findings, results and suggestions are classified and interpreted. In the light of the codes created from the studies, the findings of the studies were synthesized under two main themes as general vocabulary teaching and vocabulary. The data obtained in the study were analyzed through Thomas and Harden's thematic synthesis technique. In this study, the general tendency, similarities, differences and distributions of the studies examining the Turkish as a foreign/second language textbooks in terms of vocabulary teaching were examined in a critical way and the problems of teaching vocabulary in the textbooks were tried to be determined. As a result of the study, Turkish as a foreign/second language textbooks; some vocabulary teaching methods, techniques, strategies, activities and vocabulary elements, frequency lists and corpus-based vocabulary were found to be insufficient.

### Key Words

Vocabulary Teaching, Vocabulary, Meta Synthesis, Teaching Turkish as a Foreign/Second Language, Textbooks



## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
TABLOLAR DİZİNİ .....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xii
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu.....	2
Çalışmanın Amacı.....	3
Çalışmanın Önemi .....	4
Çalışmanın Sınırlıkları .....	5
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
1.1. Sözcük Nedir?.....	6
1.1.1. Sözcük Türleri.....	8
1.1.1.1. Anlam Ve Görev Bakımından Sözcük Türleri.....	9
1.1.1.2. Söz İçindeki İşleyişleri Bakımından Sözcük Türleri .....	10
1.1.1.3. Sözlüksel Ve Dilbilgisel Konumları Bakımından Sözcük Türleri.....	10
1.1.1.4. Statik Ve Dinamik Konumları Bakımından Sözcük Türleri.....	11
1.2. Söz Varlığı Nedir? .....	11
1.2.1. Söz Varlığı Neleri Kapsar?.....	13
1.2.2. Söz Varlığı Ve Sözcük Öğretimi.....	16
1.3. Yabancı/İkinci Dil Olarak Sözcük Öğretimi .....	18
1.3.1. Yabancı/İkinci Dil Olarak Sözcük Öğretiminin Tarihi .....	24
1.3.2. Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Yaklaşım Ve Yöntem Ayrımı.....	30

1.3.3. Yabancı/İkinci Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Sözcük Öğretimi.....	31
1.3.3.1. Geleneksel Yaklaşım (Traditional Approach) ve Sözcük Öğretimi .....	32
1.3.3.2. Okuma Yaklaşımı (Reading Approach) ve Sözcük Öğretimi.....	33
1.3.3.3. Sözel (Sözlü) Yaklaşım, Durumsal Dil Öğretimi ve Sözcük Öğretimi..	34
1.3.3.4. Doğal Yaklaşım (Natural Approach) ve Sözcük Öğretimi .....	35
1.3.3.5. İletişimsel Yaklaşım ve Sözcük Öğretimi .....	36
1.3.3.6. Eylem Odaklı Yaklaşım (Action-Oriented Approach) Ve Sözcük Öğretimi.....	37
1.4. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları.....	39
2. BÖLÜM: YÖNTEM .....	42
2.1. Araştırma Deseni.....	42
2.1.1. Meta Sentez Nedir? .....	42
2.1.2. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Meta Sentez Çalışmaları.....	45
2.2. Verilerin Toplanması .....	47
2.3. Verilerin Analizi .....	62
2.4. Geçerlilik Ve Güvenirlik.....	63
3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....	65
3.1. İncelenen Çalışmaların Genel Özellikleri.....	65
3.1.1. İncelenen Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı .....	65
3.1.2. İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı.....	66
3.1.3. İncelenen Çalışmaların Yayın Yerlerine Göre Dağılımı .....	67
3.2. İncelenen Çalışmaların Yöntembilimsel Özellikleri .....	69
3.2.1. İncelenen Çalışmaların Araştırma Desenine Göre Dağılımı.....	69
3.2.2. İncelenen Çalışmaların Araştırma Modeline/Veri Toplama Yöntemine Göre Dağılımı.....	70
3.2.3. İncelenen Çalışmaların Veri Analiz Tekniğine Göre Dağılımı.....	71
3.2.4. İncelenen Çalışmaların Örneklemelerine Göre Dağılımı .....	72
3.2.5. İncelenen Çalışmaların Örneklem Boyutuna Göre Dağılımı .....	75
3.3. İncelenen Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı .....	77
3.4. İncelenen Çalışmaların Bulgularına Göre Dağılımı.....	80

3.4.1. Genel Sözcük Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Dağılımları.....	80
3.4.1.1. Sözcük Öğretim Yöntemlerine İlişkin Tespitler Ve Sorunlar .....	84
3.4.1.2. Sözcük Öğretim Tekniklerine İlişkin Tespitler Ve Sorunlar.....	86
3.4.1.3. Sözcük Öğretim Stratejilerine İlişkin Tespitler Ve Sorunlar .....	88
3.4.1.4. Sözcük Öğretim Etkinliklerine İlişkin Tespitler Ve Sorunlar .....	90
3.4.1.5. Kültürel Sözcük Öğretimine İlişkin Tespitler Ve Sorunlar .....	91
3.4.2. Söz Varlığı Üzerine Yapılan Çalışmaların Dağılımı .....	93
3.4.2.1. Söz Varlığı Unsurlarına İlişkin Tespit Ve Sorunlar .....	96
3.4.2.2. Sıklık Çalışmasına İlişkin Tespit Ve Sorunlar .....	100
3.4.2.3. Sözcük Listelerine İlişkin Tespit Ve Sorunlar .....	102
3.4.2.4. Akademik Söz Varlığına İlişkin Tespit Ve Sorunlar.....	103
3.4.2.5. İlişkisel Söz Varlığına Yönelik Tespit Ve Sorunlar .....	105
3.4.2.6. Derlem Temelli Söz Varlığına İlişkin Tespit Ve Sorunlar .....	106
3.4.2.7. Batı Kökenli Söz Varlığına Yönelik Tespit Ve Sorunlar .....	107
3.5. İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımı .....	108
3.6. İncelenen Çalışmaların Önerilerine Göre Dağılımları .....	113
3.6.1. Öğreticilere Yönelik Önerilere Göre Dağılım.....	113
3.6.2. Materyal Geliştiricilerine Yönelik Önerilere Göre Dağılım .....	115
3.6.3. Araştırmacılara Yönelik Önerilere Göre Dağılım .....	120
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	124
ÖNERİLER .....	133
KAYNAKÇA.....	136
EKLER.....	146
EK 1. ARAŞTIRMAYA DÂHİL EDİLEN ÇALIŞMALARIN KÜNYELERİ.....	146
EK 2. ETİK KURUL İZİNİ MUAFİYET FORMU .....	149
EK 3. ORJİNALLİK RAPORU .....	150
EK 4. TURNITIN BENZERLİK İNDEKSİ.....	151

## TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1 Dâhil Etme ve Hariç Tutma Ölçütleri.....	50
Tablo 2 Meta Sentez Kapsamında İncelenecek Çalışmalar .....	53
Tablo 3 Sentezlenecek Çalışmalar için Temalar .....	60
Tablo 4 İncelenen Çalışmaların Tür Açısından Dağılımı.....	65
Tablo 5 İncelenen Çalışmaların Yayın Yerlerine Göre Dağılımı .....	67
Tablo 6 İncelenen Çalışmaların Araştırma Desenine Göre Dağılımı.....	69
Tablo 7 İncelenen Çalışmaların Veri Toplama Yöntemlerine Göre Dağılımı .....	70
Tablo 8 İncelenen Çalışmaların Veri Analiz Tekniğine Göre Dağılımı .....	71
Tablo 9 İncelenen Çalışmaların Örneklemelerine Göre Dağılımı.....	72
Tablo 10 İncelenen Çalışmaların Örneklem Boyutuna Göre Dağılımı.....	75
Tablo 11 İncelenen Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı .....	77
Tablo 12 İncelenen Çalışmaların Genel Sözcük Öğretimine İlişkin Dağılımı .....	81
Tablo 13 İncelenen Çalışmaların Sözcük Öğretim Yöntemlerine İlişkin Dağılımı.....	84
Tablo 14 İncelenen Çalışmaların Sözcük Öğretim Tekniklerine İlişkin Dağılımı .....	86
Tablo 15 İncelenen Çalışmaların Sözcük Öğretim Stratejilerine İlişkin Dağılımı.....	88
Tablo 16 İncelenen Çalışmaların Sözcük Öğretim Etkinliklerine İlişkin Dağılımı.....	90
Tablo 17 İncelenen Çalışmaların Kültürel Sözcük Öğretimine İlişkin Dağılımı .....	91
Tablo 18 İncelenen Çalışmaların Söz Varlığına İlişkin Dağılımı .....	93
Tablo 19 İncelenen Çalışmaların Söz Varlığı Unsurlarına İlişkin Dağılımı.....	96
Tablo 20 İncelenen Çalışmaların Sıklık Çalışmasına İlişkin Dağılımı .....	101
Tablo 21 İncelenen Çalışmaların Sözcük Listelerine İlişkin Dağılımı .....	102
Tablo 22 İncelenen Çalışmaların Akademik Söz Varlığına İlişkin Dağılımı .....	103
Tablo 23 İncelenen Çalışmaların İlişkisel Söz Varlığına İlişkin Dağılımı .....	105
Tablo 24 İncelenen Çalışmaların Derlem Temelli Söz Varlığına İlişkin Dağılımı .....	107
Tablo 25 İncelenen Çalışmaların Batı Kökenli Söz Varlığına İlişkin Dağılımı .....	107
Tablo 26 İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımı.....	109
Tablo 27 İncelenen Çalışmaların Öğreticilere Yönelik Önerilere Göre Dağılımı .....	113
Tablo 28 İncelenen Çalışmaların Materyal Geliştiricilerine Yönelik Önerilerine Göre Dağılımı.....	115
Tablo 29 İncelenen Çalışmaların Araştırmacılara Yönelik Önerilerine Göre Dağılımı	120

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Söz Varlığının İçerdiği Ögeler (Aksan, 2000, ss. 26-41) .....	14
---	----

## KISALTMALAR DİZİNİ

ADP	: Avrupa Dil Portfolyosu
BASE	: Bielefeld Academic Search Engine
D-AOBM	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
DİLMER	: Dil Merkezi
ESCI	: Emerging Sources Citation Index
GSL	: General Service List of English
HBVÜ	: Hacı Bayram Veli Üniversitesi
SSCI	: Social Sciences Citation Index
TEKE	: Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TUD	: Türkçe Ulusal Derlemi
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YÖK-TEZ	: Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi
YTÜ	: Yıldız Teknik Üniversitesi

## GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesi ve küreselleşme etkisiyle son yıllarda ülkeler arasındaki iletişim ve etkileşim hızla artmaktadır. İnsanlar yüzyıllardır birbirleriyle dil sayesinde iletişim kurarlar ve bu dil sayesinde etkileşime girerler. Dil, insanların sosyal ilişkiler kurmasını ve bu ilişkileri sürdürebilmesini sağlar (Halliday, 1970, ss. 143). Bu sebeple, artan teknolojik gelişmeler ve küreselleşme aynı zamanda dilin gelişimine ve insanlar arası öğretimine de etki eder. Dünya tarihinin son üç yüz yılındaki artan dil öğretimi uygulamaları Türkçenin eğitimi ve öğretiminde de gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Ancak Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi konusunda yapılan çalışmaların yeterli olgunluğa ulaşmasının son yirmi yıla kadar gerçekleşmediği söylenebilir (İşcan, 2011, ss. 33).

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında akademik olarak araştırmalar son yirmi yıl ile birlikte hızla artmaya başlamıştır. Özellikle bu alanın üniversitelerin lisansüstü düzeydeki programlarının açılmasıyla birlikte, alandaki akademisyenler ve araştırmacılar tarafından birçok çalışma ortaya konmuştur. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçenin öğretimi alanında lisansüstü çalışmaların hangi alanda yoğunlaştığını anlamak için de bazı araştırmacılar alanyazın derleme çalışmaları yürütmüştür. Alanyazın derleme çalışmaları alandaki zayıflıkları, eksiklikleri, ihtiyaçları ve alanın genel eğilimini belirlemek için son derece önemlidir (Duff, Norris ve Ortega, 2007'den aktaran Koyuncu, 2022, ss. 11). Bu bağlamda örneğin, Türkben (2018) yaptığı çalışmada 1985-2017 arasında yapılmış lisansüstü çalışmaların derlemesini yapmıştır. Bu çalışmaya göre (2018, ss. 2471) alanyazındaki lisansüstü çalışmaların %13,93'ünü dilbilgisi çalışmaları, %7,86'sını yöntem denemesi/model öneri ve %6,07'sini sözcük öğretimi oluşturmaktadır. Aynı bağlamda Büyükikiz'in (2014, ss. 207) yaptığı çalışmaya göre de alandaki lisansüstü tezlerin yoğunlaştığı konu sıralaması şöyledir: dilbilgisi, kitap/doküman incelemesi, karşılaştırma çalışmaları, yöntembilimsel öneriler, edebi türler hakkında çalışmalar ve sözcük öğretimi. Muzaffer ve Çevik'in (2021) yaptığı bir başka derleme çalışmada ise bu alanda yapılan lisansüstü tezlerin anahtar sözcükleri araştırılmıştır. Bu çalışmaya göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılmış

lisansüstü tezlerde en çok şu üç konuda yoğunlaşmıştır: dil öğretimi, okuma becerisi ve sözcük öğretimi.

Alanyazın derleme çalışmalarından hareketle yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalar genel olarak dilbilgisi öğretimi, ders kitaplarının incelenmesi, dil becerileri, yöntem/model denemeleri ve sözcük öğretimi konularında yoğunlaşmaktadır. Bu çalışma yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde yukarıdaki konulardan sözcük öğretimine odaklanmaktadır. Çünkü bir yabancı/ikinci öğrencisi yeterli söz varlığına sahip değilse gerek dilbilgisi kurallarını öğrenmede gerekse dil becerilerini geliştirmekte güçlük çeker (Nation, 2001).

Bilindiği üzere son yıllarda yabancı/ikinci dil öğretimi genellikle sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Buradan hareketle, yabancı/ikinci dil öğretimindeki en önemli unsurların öğreticiler ve öğretim materyalleri olduğu söylenebilir. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde de bu durum geçerlidir. Özellikle öğreticiler bir dili öğretirken birincil kaynak olarak ders kitaplarına yönelmektedirler. Bu sebeple, dil öğretiminin doğru ve yeterli bir şekilde gerçekleşmesi için ders materyalinin de yeterli olması gerekir. Karşımıza burada ders kitapları çıkmaktadır. Türkiye ve dünyada Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde farklı kurum ve kişilerin hazırladığı birçok ders kitabı bulunmaktadır. Bahsedilen bu açılardan hareketle, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde ders kitaplarının ve sözcük öğretiminin son derece önemli olduğu söylenebilir. Bu yüzden bu tez çalışmasında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi hakkında yapılan bilimsel araştırmalara odaklanmıştır.

Giriş bölümünün devamında, yürütülen tez çalışmasının problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıkları hakkında bilgiler verilecektir.

## **PROBLEM DURUMU**

Bir dilin en önemli bileşenlerinden birisi söz varlığıdır. Dilbilgisi olmadan çok az da olsa bir şeyler aktarılabilir ancak söz varlığı olmadan hiçbir şey aktarılamaz (Thornbury, 2000, ss. 13). Hedef dildeki söz varlığına hâkim olmayan birisi o dili tam anlamıyla öğrenemez. Bu açıdan, yabancı dil öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca söz varlığı ve sözcük bilgisi; öğrenmek istenilen dilin biçimbilimi,



sözdizimi ve dilbilgisinin anlaşılmasına da yardımcı olur. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde günümüze kadar birçok sözcük öğretimi çalışması yapılmıştır. Özellikle son yirmi yılda yapılan sözcük öğretimi çalışmaları alanyazında azımsanamayacak miktardadır. Hatta bu sözcük öğretimi çalışmaları yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimini alanının neredeyse %10'unu oluşturmaktadır.

Dil öğretimi günümüzde çoğunlukla sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Sınıf ortamlarında da dil öğretimini gerçekleştiren öğretmenler çoğu zaman bir materyal olarak ders kitaplarına başvurmaktadır. Hatta bazı öğretmenler ders kitaplarından bağımsız bir ders akışı düşünmezler. Bu açılarından, ders kitaplarının dil öğretimi çalışmalarında yadsınamaz bir önemi olmasına ve sözcük öğretimi çalışmalarının alanyazında büyük bir yer kaplamasına rağmen yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaları sistematik olarak derleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Söz gelimi, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi hakkında alanyazının sistematik bir derleme çalışmasına ihtiyacı bulunmaktadır. Dolayısıyla bu tez çalışmasının oluşturulmak istenmesi bu problemten kaynaklanmaktadır.

## **ÇALIŞMANIN AMACI**

Bu çalışmanın amacı yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi hakkında 2014-2022 yılları arasında yapılmış nitel çalışmaları sistematik bir biçimde derlemek ve sentezlemektir. Bu doğrultuda, bu çalışma alanyazında 2014-2022 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezler ve araştırma makalelerini aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar doğrultusunda meta sentez yöntemi çerçevesinde değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın amacı belirlenirken alanyazındaki yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarını sözcük öğretimi açısından inceleyen çalışmalar listelenmiş ve yöntembilimsel incelemeleri yapılmıştır. Nitel çalışmaların çok daha fazla olması sebebiyle çalışmanın meta sentez yöntemiyle yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki şu araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi hakkında 2014-2022 yılları arasında yapılan çalışmaların tür, yayım yılı ve yeri açısından dağılımı nasıldır?

2. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi hakkında 2014-2022 yılları arasında yapılan çalışmaların yöntembilimsel açıdan dağılımı nasıldır?
3. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi hakkında 2014-2022 yılları arasında yapılan çalışmaların amaçları nasıl bir dağılım sergilemektedir?
4. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi hakkında 2014-2022 yılları arasında yapılan çalışmalarda bulguların tespitleri ve sorunlar nelerdir?
5. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi hakkında 2014-2022 yılları arasında yapılan çalışmalar sonuçları bakımından nasıl bir dağılım sergilemektedir?
6. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi hakkında 2014-2022 yılları arasında yapılan çalışmalarda verilen öneriler nasıl bir dağılım sergilemektedir?

## ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Türkiye Türkçesinin önümüzdeki günlerde öğrenim ihtiyacının artarak devam etme potansiyelinin bulunması, yabancılara Türkçe öğretimi alanında da kaynak ihtiyacının da artacağı anlamına gelebilir. Bu yüzden alanda yeni çalışmaların hız kazanması gerekmektedir. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesi isteniyorsa da sözcük öğretimine önem vermek gerekir. Ayrıca öğretmenler için vazgeçilmez unsurlardan birisi olan ders kitaplarının da önemi büyüktür. Bu doğrultuda, bu çalışma ile alandaki araştırmacılara ve materyal geliştiricilerine sözcük öğretimi çalışmalarıyla ilgili bir yol gösterimi hedeflenmektedir. Sözcük öğretimi hakkında yeni çalışmalar yapacak araştırmacılar ve materyal geliştiricileri, bu çalışma yardımıyla alandaki ders kitaplarını sözcük öğretimi açısından inceleyen çalışmaların dağılımını, genel eğilimini, sorun ve eksikliklerini görebilecektir. Bu sayede araştırmacılar ve materyal geliştiricileri hem yapılan çalışmalardan bir kaynak havuzu oluşturabilecek hem de çalışmalarının arka planını güçlendirebilecektir.

Bu tez bir alanyazın derleme çalışması olduğu için alanyazına şu katkıları sağlaması beklenmektedir:

1. Bu çalışma ile yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi hakkında alandaki genel eğilim belirlenecektir.
2. Bu çalışma, kendisinden sonra yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin ders kitapları ve sözcük öğretimi hakkında yapılacak çalışmalara yön gösterici bir nitelik taşıyabilecektir.
3. Bu çalışma ile sözcük öğretiminin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri ve değeri hakkında bir farkındalık oluşturulacağı öngörülmektedir.

## **ÇALIŞMANIN SINIRLIKLARI**

Bu tez çalışması aşağıdaki şu sınırlılıklara sahiptir:

- Bu çalışmaya dâhil edilen çalışmalar yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi hakkında 2014-2022 yılları arasında yazılan lisansüstü tezler ve araştırma makaleleri ile sınırlıdır.
- Karşılaştırma ve sentezlemeye alınacak çalışmalar nitel desenlerle yazılan çalışmalarla sınırlıdır.
- Bu meta senteze dâhil edilen çalışmalar Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖK-TEZ), Tübitak Ulakbim, Researchgate, DergiPark, Academia, Google Akademik, Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Emerging Sources Citation Index (ESCI) ve Social Sciences Citation Index (SSCI) veritabanları ile sınırlıdır.
- Bu meta senteze dâhil edilen çalışmalar yöntem bölümünde bahsedilen anahtar sözcüklerin sonuçları ile sınırlıdır.
- Bu çalışma meta sentez yönteminin sınırlılıklarına da sahiptir.

## 1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1. SÖZCÜK NEDİR?

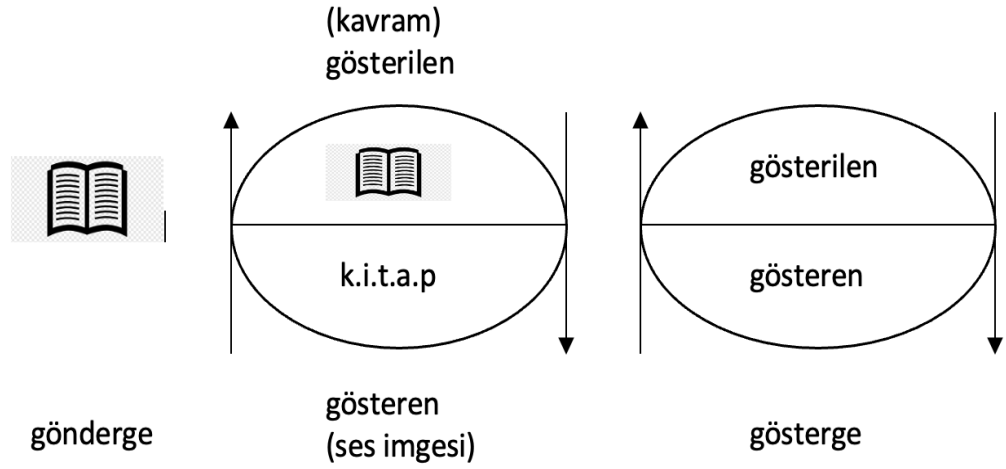
Sözcük, seslerden oluşan ve anlamı olan dilin temel yapı taşlarından birisidir. Sosyal bir varlık olarak insanlar etraflarında gördükleri varlıkları, nesnelere ve eylemleri sözcükler aracılığıyla dile aktarırlar. Başka bir ifadeyle, sözcükler hayatımızdaki olguları anlamlı olarak dile aktarma biçimimizdir.

Türkçede daha çok “kelime” seçkisiyle kullanılan sözcük, geçmişten günümüze Türkiye ve uluslararası alanyazında birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Nation (2001, ss. 36) sözcükleri iç içe geçmiş birçok sistemden oluşan ve dilden izole olmayan birimler olarak tanımlar.

Vardar (1998, ss. 190), Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü’nde sözcüğün tanımını “Bir ya da birden çok ses biriminin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçim olarak hiç değişmeyen ya da bir bölümüyle değişim gösteren ses ya da sesler öbeği” şeklinde yapmıştır. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere, Vardar (1998) sözcüğün her zaman anlamsal bir birim oluşturmadığını savunmaktadır. Ona göre sözcükler her zaman anlamsal bir birliktelik gerçekleştirmezler. Hengirmen (2009, ss. 336) ise sözcüğü sesletildiğinde akla kavramın geldiği anlamlı ses birliği olarak tanımlar. Hengirmen sözcüklerin anlamlı bir birim olduklarını savunması bakımından Vardar’ın düşüncesiyle ayrışmaktadır. Alanyazında bir başka araştırmacı olan Başkan (1988, ss. 138), sözcükleri, içerisinde en az bir tane bağımsız parçacık bulduran ve kendi için anlamı bulunan bağımsız birliktelikler olarak tanımlamaktadır. Başkan’ın bu tanımı sözcüğü genel olarak ne anlamlı ne de anlamsız olduğu konusunda herhangi bir kısıtlamaya götürmez. Sözcüğün kendine özgü, için bir anlamının olduğunu ifade eder. Uluslararası alanyazından İngiliz dilbilimci Carter (1998, ss. 20) ise, sözcüğün ortografik tanımını şu şekilde yapmaktadır: “Bir kelime, bir boşluk ya da noktalama işaretiyle sınırlanmış harf dizisidir.” Carter’a göre sözcükler her zaman tek bir sözcük olarak yazılamazlar. Bu konuda düzensizlikler mevcuttur. Örneğin, İngilizcede gelecek zamanda olumsuzluk ifade eden *will not* tek başına yazılamaz ancak *cannot* tek başına yazılır. Bu

açılardan, Carter (1998), sözcükleri en küçük anlamlı birlik (minimum meaningful unit) olarak tanımlar. Sözcük tanımlamada sözlükbilimsel tanımlamalar da mevcuttur. Gür (2014, ss. 243), sözcüğü “Bir eylem bir oluş ya da bir varlığa karşılık gelen, o dilin sözlüğünde madde başı olan, anlamı olan ve oluşturan dilsel bütünlüklerdir.” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanım ile sözcüğün sözlükbilimsel olma özelliğine dikkat çekilmiştir.

Türkiye’de dilbilimin önemli araştırmacılarından Aksan (1999, ss. 28), sözcüğün tanımını “konuşma ya da yazma yoluyla kavramları aktarabilen dilin anlamlı ögeleri” olarak yapar. Ayrıca Ferdinand de Saussure’den beri bunlara *gösterge* (*Fr. signe, signe linguistique*) adı verildiğini söyler (Aksan, 1999, ss. 33). Ferdinand de Saussure’e göre dil bir göstergeler dizgesidir(sistemidir); sözcükler listesi değildir. İnsan zihni bu göstergelerden oluşmaktadır. Bu ifade şöyle açıklanabilir: Etrafımızda çeşitli olaylar, eylemler, varlıklar ve nesnelere bulunmaktadır ve bunlar dillerde göstergelerle adlandırılır. Örneğin, üzerinde yazılar yazan ve okuduğumuz varlığa karşılık gelen göstergeye Türkçede *kitap* demekteyiz. Bu kitap *kavramı* zihnimizde k.i.t.a.p ses imgesi ile eşleşmektedir. Saussure bu eşleşmeyi gerçekleştiren imgeyi *gösteren* (*signifiant*) olarak adlandırmaktadır. Gösteren bir ses değil; zihnimizde sese karşılık gelen bir imgedir. Bunu içimizden kitap okurken kavramları sesletmeden de aklımıza o kavramın karşılığının gelmesinden anlayabiliriz (Aksan, 1999, ss. 34). Kavram ya da gösterilenin bir de dilbilimdeki nesneye karşılık gelme durumu mevcuttur. Bu durumda gönderimde bulunulan nesne de *gönderge* (*Ing. referent*) şeklinde adlandırılır. Aşağıdaki Görsel 1.de Saussure’ün gösterge sistemi verilmiştir:



Görsel 1. Saussure'ün Gösterge Sistemi

Yukarıdaki Görsel 1.de göstergeye ait bir sistem görmekteyiz. Saussure'ün bu sisteminde belirtilmesi gereken bir özellik de göstergenin oluşumunda gönderge ile gösteren (k.i.t.a.p) arasındaki nedensizlik ilişkisidir. Gönderge ile onun sesletimi (göstereni) dillerin kendi içerisindeki nedensizlik ilişkisine bağlı olarak farklı şekillerdedir.

Saussure'ün göstergebiliminde sözcük kavramına her ne kadar göstergeler kadar önem atfedilmese de sözcükler; insanlar arasında iletişim sağlama, düşünceleri net bir şekilde ifade edebilme, toplumun bilgi birikimini kuşaktan kuşağa aktarma, dillerin kültürel özelliklerini ve tarihini yansıtmaya bakımından dil için vazgeçilmez unsurlardır. Bu yüzden bir dil için sözcükler ve bu sözcüklerin öğretimi son derece önemlidir. Çalışmamızda "Sözcük nedir?" başlığı altında buraya kadar özellikle tanım özelinde kaynaklar belirtildi. "Sözcük" kavramının tanımını yapmak kadar bu kavramın sınıflandırılmasını yapmak da önemlidir. Sözcüklerin Türkçede ve diğer dillerde nasıl sınıflandırıldığı ise buradan itibaren gösterilecektir.

### 1.1.1. Sözcük Türleri

Sözcük öğretimine giriş yapmadan önce Türkiye Türkçesinde sözcük türlerinin sınıflandırmasından başlamak gerekir. Türkiye Türkçesi özelinde sözcük türlerinin sınıflandırılması yıllardır çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmaktadır. Boz (2020, ss. 2)

bu sınıflandırmaların bir kısmının birbiriyle neredeyse aynı ya da çok benzer olduğunu; bir kısmının da bütünüyle çok farklı açılardan düşünülmüş ve ilginç sonuçlar ortaya koyduğunu iddia eder. Boz (2020), Türkiye Türkçesinde sözcük türleri üzerine yaptığı bir sınıflandırma çalışmasında Türkiye Türkçesindeki sözcük türlerini alanyazına göre şu başlıklar altında sunmuştur:

#### 1.1.1.1. Anlam ve Görev Bakımından Sözcük Türleri

Bu madde başı altında anlam ve görev bakımından sözcük türleri 3 ayrı araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Ergin'e (2002, ss. 276-277) göre, anlam ve görev bakımından sözcük türleri çeşittir:

1.İsimler: Nesnelere karşılıktadır.

2.Fiiller: Hareketlere karşılıktadır.

3.Edatlar: Yalnız hâlde hiçbir şeyi karşılamazlar ancak isimler ve fiiller ile birlikte kullanıldığında dil bilgisi işlevi görürler.

Atabay vd. (2003, ss. 21-23), sözcük türlerini anlam ve görev bakımından sekiz başlık altında incelerler. Aynı zamanda bu sınıflandırma anlam ve görev bakımından sözcük türlerinin genel olarak kabul gören sınıflandırmasıdır:

1.Adlar: Dünya üzerindeki tüm maddeleri, varlıkları; duygu ve düşünceleri temsil eden sözcüklerdir. Örneğin; *tavşan, taş, mutluluk*.

2.Sıfatlar: Önadlar olarak da bilinirler. Genellikle adları nitelerler. Adların miktarını ve ölçüsünü de belirtirler. Örneğin; *beyaz ev, bu çocuk, üç elma*.

3.Adıllar: Adların yerini tutarlar. Örneğin; *ben yeşili severim*.

4.Belirteçler: Eylemlerin, eylemsilerin, sıfatların ve belirteçlerin anlamını zaman, yer-yön, durum, nicelik ve soru açısından anlamlandıran sözcüklerdir. Örneğin; *dün geldi*.

5.İlgeçler: Dilbilgisel olarak kullanılan bağımlı sözcüklerdir. Örneğin; *Ali için, yatsıya kadar*.

6.Bağlaçlar: Dilbilgisel olarak kullanılan, tek başına anlamsız olan, sözcükleri ve tümceleri birbirine bağlamaya yarayan sözcüklerdir. Örneğin; *Hakan ve eşi tatile gitti*.

7.Ünlemler: Ansızın beliren duyguları Türkçede tabi seslerle karşılayan sözcüklerdir. Örneğin; *Hah* şöyle.

8.Eylemler: İş, oluş, hareket bildiren sözcüklerdir. Örneğin; *yemek, içmek*.

Ediskun (1985, ss. 103) da anlam ve görev bakımından sözcükleri sekize ayırmaktadır: isim, sıfat, fiil, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem.

#### 1.1.1.2. Söz İçindeki İşleyişleri Bakımından Sözcük Türleri

Banguoğlu (1990, ss. 152) söz içindeki işleyişleri bakımından sözcük türlerini, anlam ve görev bakımından sınıflandırmaya benzer bir şekilde yapmıştır. Ona göre sınıflandırma şu sekiz madde başı üzerinden yapılmaktadır:

- “1. Ad, yoğun ve yalın bir valığa ad olan kelimedir; süt, kaygı, doğan gibi.
- 2.Sıfat, bir varlığı vasıflayan, belirten kelimedir; sarı, beş, hep gibi.
- 3.Zamir, bir adın yerini tutan kelimedir; sen, bu, biri, kendi gibi.
- 4.Zarf, durum ve hâl bildiren kelimedir; şimdi, içeriye, pek gibi.
- 5.Takı, isimlere gelip ilişki kuran kelimedir; göre, için, dolayı gibi.
- 6.Bağlam, kelime ve cümleleri bağlayan kelimelerdir; ile, ancak, oysa gibi.
- 7.Ünlem, seslenmeye, duyularını belirtmeye yarayan kelimedir; Hey! Yazık! Oh! Gibi.
- 8.Fiil, bir oluş veya kılışı bildiren kelimedir; düşmek, anlamak, satmak gibi.”

#### 1.1.1.3. Sözlüksel ve Dilbilgisel Konumları Bakımından Sözcük Türleri

Sözcüklerin sınıflandırılmasında bir diğer başlığımız sözcüklerin tek başına bir anlam ifade edip etmemesiyle ilgilidir. Günay (2007, ss. 17-22) sözcükleri dolu veya boş olarak adlandırarak iki grup altında değerlendirmiştir:

1.Sözlüksel Sözcükler: Bu sözcükler; adları, sıfatları, belirteçleri ve eylemleri kapsamaktadır. Tek başlarına bir anlam ifade ederler ve herhangi bir ögeye bağımlı olmadan kullanılabilirler. Bunlar aynı zamanda dolu sözcüklerdir.



2.Dilbilgisel Sözcükler: Bu sözcükler; Adılları, ilgeçleri, bağlaçları ve belirleyenleri kapsarlar. Sözlüklerde bulunmazlar ve dilbilgisel özellikleri sayesinde sözlüksel sözcüklere anlamsal değer katarlar. Aynı zamanda tek başlarına herhangi bir anlam ifade etmezler.

#### 1.1.1.4. Statik ve Dinamik Konumları Bakımından Sözcük Türleri

Sözcüklerin sınıflandırılmasındaki bir diğer madde başı, sözcüklerin statik ve dinamik konumlarıyla ilgilidir. Bu sınıflandırma bir önceki sınıflandırmayla büyük ölçüde benzerlik taşır. Yener (2007, ss. 621), sözcükleri statik ve dinamik konumları açısından iki grupta değerlendirir:

1.Statik Sözcükler: Tek başlarına anlam ifade ederler. Bu sözcüklere örnek olarak adlar ve eylemler gösterilebilir.

2.Dinamik Sözcükler: Söz dizime girmedikçe bir anlam ifade etmeyen sözcüklerdir. Bunlara örnek olarak; adıllar, belirteçler, ilgeçler, bağlaçlar ve ünlemler gösterilebilir.

## 1.2. SÖZ VARLIĞI NEDİR?

Söz varlığı bir dilde kullanılan bütün sözcüklerin toplamıdır. Bir bireyin veya topluluğun kullandığı toplam sözcük sayısı söz varlığına işaret eder. Aynı zamanda söz varlığı sözlü ve yazılı dil anlayışının merkezinde yer alır; okuduğunu anlama ve kavramları bağlamlarla eşleştirme ilgili bir temel oluşturur (Marulis ve Neuman, 2010, ss. 300). Söz varlığı birçok araştırmacı tarafından kuşkusuz bir dilin en önemli bileşenidir (Ferh vd. 2012; Ko, 2012; Nation, 2001; Schmitt, 2008). Bu yüzden bu kavramdan bahsedilmesi araştırmanın yetkinliği için önemli olacaktır. Söz varlığı ilk kez Almanca *wortestand* sözcüğünün Türkçeye çevrilmesiyle kavramlaşmıştır (Aksan, 2000). Bu kavram “söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, kelime dağarcığı” gibi sözcüklerle de karşılık görerek alanyazında yeni bir Türkçe kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır. Baş (2011, ss. 53) söz varlığı ile kelime hazinesinin çoğu zaman birbiriyle karıştırılan iki kavram olduğunu, söz varlığının daha geniş bir anlama sahip olarak kelime hazinesini de kapsadığını söyler. Ayrıca benzer bir şekilde söz varlığı,

kendisini temsil eden bütün bu eş anlamlı sözcükleri de kapsamaktadır (Baş, 2006, ss. 103). Alanyazında söz varlığı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Örneğin, Aksan'ın (2000, ss. 7) söz varlığını tanımlaması şöyledir: Bir toplumun dilindeki sözcükler, deyimler, yabancı dillerden alınan ögeler ve sözcüklerle oluşturulan deyimleri, atasözleri kapsayan sözcükler bütününe söz varlığı denir. Aksan'ın söz varlığı üzerinde duruşu daha çok toplumbilimsel temellere dayanmaktadır. Ona göre (2000, ss. 7) toplumlar çevrelerini, dünyayı ve gerçekleşen olayları kendi bakış açılarına göre anlamlandırarak dünyayı kendi dillerinin etrafında şekillendirirler; bu yüzden toplumun yaşam tarzını, inançlarını, önceliklerini ve genel olarak kültürünü anlamak için o dilin söz varlığına bakmak gerekmektedir. Ayrıca Aksan (2000) söz varlığını tanımlamada sadece sözcüklerin olmadığını deyimler, atasözleri ve kalıp sözler gibi ögelerin de söz varlığı kapsamına girdiğini savunur. Ünalın (2004, ss. 118) da Aksan gibi söz varlığının sadece sözcüklerden ibaret olmayacağını destekler. Ona göre söz varlığını dildeki sadece sözcükler değil; deyimler, kalıp sözler, terimler ve anlam kalıplarının tamamı oluşturur. İmer, Kocaman ve Özsoy (2013, ss. 218) söz varlığını daha dilbilimsel bir bakış açısıyla tanımlamışlardır. Onlara göre söz varlığını bir dilde bulunan sözlüksel birimlerin ve o dilin sözlükçesinin tamamı oluşturur ve ayrıca bu sözlüksel açık bir dizgedir. Burada kastedilen; açık bir dizge olmasıyla zaman geçtikçe söz varlığının değişebilir olmasıdır. Söz varlığı dışarıdan sözcük alım yapmaya müsait bir yapıya sahiptir. Dil canlı bir varlıktır; zamanla değişebilir ve gelişir. Zamansal bu süreçte dil ihtiyaç duyduğu yeni sözcükleri türetebilir ve başka dillerden alabilir. Bazı durumlarda ise toplum ya da bireyler tarafından kullanılmayan sözcükler devre dışı bırakılabilir. Bu nedenle söz varlığı devingendir; sürekli olarak artan, azalan, yenilenen ve farklılaşan bir yapıya sahiptir (Banguoğlu, 1990).

Söz varlığının birçok sözcük ile eş anlamlı bir şekilde kullanılması zaman zaman tartışmalara sebep olabilmektedir. Özellikle bazı durumlarda söz varlığı; sözcük dağarcığı, söz dağarcığı gibi kavramlarla kişiye özgü sözcük bilgisinin tümü anlamına gelmektedir. Bu karışıklığı giderebilmek için Eroğlu (2022, ss. 27) bazı tanım araştırmalarından hareketle söz varlığını bir dilin sahip olduğu sözcüklerin tümü, söz dağarcığını ise kişinin sahip olduğu sözcüklerin tümü olarak ayırtmıştır. Bu tanıma yakın olarak, Erol (2014, ss. 10) dilin söz varlığının kişiye özgü söz varlığını kapsadığını;

kişiyeye özgü söz varlığını (kelime hazinesini) kullanacağımız zaman başına “kişinin” kavramını eklemenin daha doğru olacağını vurgulamıştır.

Bir insanın kullandığı dilin tüm sözcüklerini, deyimlerini, atasözlerini veya kalıp sözlerini tam anlamıyla bilmesi mümkün değildir. Şöyle ki bir insan kullandığı dilin tamamına sahip olamaz. Her bir insanın söz varlığını; yetiştirme tarzı, kültürü, ideolojik görüşü, eğitimi, düşünce açısı gibi birçok unsur oluşturmaktadır. Bu açılardan bir kişinin söz varlığını bir dilin söz varlığı ile eşdeğer tutmak doğru olmayacaktır.

Toplum temelinde bakıldığında, yaşam tarzı, dinî inanç, uluslararası etkileşim, değerler ve hatta espri anlayışı bile söz varlığının alanına girmektedir (Aksan, 2000, ss. 8). Dil, konuşulduğu toplumun kendi çerçevesinde oluşturduğu kavramlarla anlaşılır. Bu açıdan söz varlığı toplumsal açıdan da son derece önemli bir yer teşkil etmektedir.

Kavramları yazılı ya da sözlü olarak ifade edebilmek için belleğimize başvururuz. Her insanın zihninde bütün kavramların farklı kullanımlarının bulunduğu bir söz varlığı bulunmaktadır. Chomsky, 1957’de Syntactic Structures adlı eserinde bunu ilk kez edinç (competence) olarak ortaya atmıştır. Bu söz varlığının kullanımı da kişiden kişiye değişmektedir. Bu kullanım ise edimdir (performance) (Chomsky, 1957). Söz varlığı kişilerin kullanımını açısından ise alanyazında ikiye ayrılmıştır. Örneğin, Karatay (2007, ss. 144) söz varlığını kullanım şekillerine göre ikiye ayırmaktadır: aktif ve pasif söz varlığı. Ayrıca söz varlığının sınıflandırılması birçok araştırmacı tarafından yine aynı anlamlara gelen *etkin-edilgen*, *alan-üreten*, *alıcı-ifade edici*, *aktif-pasif* gibi karşıtlıklarla yapılmıştır. Aktif söz varlığı, dil kullanıcılarının tanıyarak ve seçim yaparak, günlük hayatta sıkça kullandığı sözcükleri kapsar. Bu sözcüklere yazma ve konuşma sözcükleri de denir. Pasif söz varlığı ise, tanınan ve zihinde anlamlandırılan ancak üretime geçmeyen sözcüklerdir (Karatay, 2007, ss. 145). Bu sözcüklere dinleme ve okuma sözcükleri de denir. Sonuç olarak pasif söz varlığı aktif söz varlığından daha geniş bir anlama sahiptir. Çünkü bildiğimiz sözcükler anlamına gelen pasif söz varlığı, kullandığımız sözcükler anlamına gelen aktif söz varlığını kapsamaktadır (Erol, 2004, ss. 17). Her zaman pasif söz varlığı aktif söz varlığından daha geniş bir alana sahiptir.

### 1.2.1. Söz Varlığı Neleri Kapsar?

Söz varlığını sadece bir dizi sesin bir araya gelmesiyle oluşan kodlar, simgeler ya da göstergeler oluşturamaz. Aynı zamanda onu konuşulduğu toplumun dünya görüşü, kültürel mirası ve kavramlar dünyası oluşturur. Bu nedenle, söz varlığı toplumun zihniyetini, inançlarını ve kültürünü yansıtan yapıdadır (Korkmaz, ss. 100). Toplumun bu özelliklerini yansıtan söz varlığı aşağıdaki öğeleri içermektedir:



Şekil 1 Söz Varlığının İçerdiği Öğeler (Aksan, 2000, ss. 26-41)

Yukarıdaki Şekil 1.de görüldüğü üzere söz varlığı Aksan'dan (2000) alınan bilgiler ışığında sekiz ögeyi içermektedir. Bu sekiz öge şu şekilde açıklanabilir:

Temel söz varlığı, insanın odak alındığı sözcükler olarak karşımıza çıkar. Bunlar insanın organlarından başlayarak yeme-içme, hareket etme eylemleri, akrabalık terimleri, sayılar ve insanın maddi manevi kültürünü içermektedir. Genel olarak bireylerin günlük hayatta kullandıkları söz varlığı öğelerine işaret eder. Örnek verecek olursak; *ayak, baş, yemek, görmek, anne* gibi sözcükler temel söz varlığı öğeleridir.

Yabancı sözcükler, bir dilden başka bir dile ticaret, siyaset, kültür ve sanat ilişkileri ile geçmektedirler. Sosyal bir dünyada çoğu dil birbiriyle sözcük alışverişine girmektedir. Bu sözcükler girdiği dilde kolayca ayırt edilebilir ya da o dile uyum sağlamış olabilir. Örneğin; *surat (Ar. sûret), tren, artist, nostalji* gibi.

Deyimler en az iki sözcükten oluşan, yazılı ve sözlü dilin anlatım gücünü artıran, içerisindeki sözcüklerin kimi zaman farklı anlamlara büründüğü kalıplaşmış sözcük birliktelikleri olarak tanımlanabilir (Çotuksöken, 1988). Deyimler söz varlığında

genellikle dil konuşlarının sözlerini kuvvetlendirme, sözcükler arası benzetmeleri sağlama görevi görürler. Deyimlere örnek verecek olursak: *burnunda tütmek, ipe sapa gelmemek.*

Atasözleri, bir dilin söz varlığında yer alırlar ve uzun yıllar hayatta kalabilirler. Genellikle toplumun bilgeliğini, tecrübelerini, dünya görüşünü ve ifade yeteneğini yansıtır. Kuşaktan kuşağa hiç değişmeden aktarılabildikleri gibi tamamen kaybolup yitebilir ve zamanla unutulabilirler (Aksan, 2000, ss. 33). Atasözlerine örnek olarak: “*Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.*” ve “*Ağaç yaşken eğilir.*”

Kalıp sözler ya da ilişki sözleri, artık söylenmesi alışkanlık hâline gelmiş söz varlığı ögeleridir. Bu kalıp sözler toplumun sosyo-kültürel değerlerini belirtmesi bakımından yabancı dil öğretiminde de olmazsa olmazlardandır. Kalıp sözlere örnek olarak; her sabah kullandığımız “*Günaydın!*” verilebilir.

Kalıplaşmış sözler, evrensel bir öge olup neredeyse bütün dillerde bulunurlar. Dünyaya mâl olmuş kişilerin çok ünlü sözleri buraya örnek gösterilebilir. Kalıplaşmış sözlerin söylendiği dilden hedef dile geçişi hem olduğu gibi hiç değişmeden olabilir ya da çeviri yöntemiyle olabilir. Her iki kullanımı da mümkündür. Doğrudan çevrilmiş kalıplaşmış sözlere örnek olarak; J. Ccaesar’ın “*Sen de mi Brutus?*”ü verilebilir.

Terimler, bütün dillerde bulunan sanattan bilime kadar uzanan evrenselleşmiş söz varlığı ögeleridir. Özellikle dünyada bilim yönünden ileri gelen ülkeler ve diller birçok terim üretmiştir. Bu terimler genellikle bilim dallarında yaygındır. Örneğin; *hipotenüs, molekül, migren* gibi.

Çeviri sözcükler, Aksan’a (2000, ss. 39) göre diller arası sözcük alışverişinde en geniş yer tutan ögelerdir. Bu sözcüklere örnek olarak; Fransızcada *chef-d’oeuvre* olarak kullanılan *baş yapıt* sözcüğü verilebilir.

Çalışmamız Türkçenin sözcük öğretimi ile ilgili olduğundan Türkçenin söz varlığından da bahsetmek gerekir. Aksan (2000, ss. 43), Türkçenin söz varlığının bilinen en eski millî yazıtlar olan Köktürk yazıtlarından itibaren günümüze kadar şu maddelerle nitelendirilebileceğini söyler:

1. Türkçenin yapısından kaynaklanan güçlü türetme ve birleştirme yeteneği; somut ve soyut birçok kavramı kolayca oluşturabilmesine ve detaylı bir şekilde daha kavramsal

hâle getirebilmesine olanak tanır. Bu olanak, Köktürk metinlerinden günümüzde kadar gücünü kaybetmeden devam etmektedir.

2. Türkler, farklı toplumlarla olan ilişkilerinden sıklıkla yeni sözcükler almışlardır ve bu sözcükleri kolayca benimsemişlerdir. Hatta bu sözcükleri kendi öz sözcüklerine bile tercih ettikleri görülebilir. Bunun bir sonucu olarak, söz varlığının yabancılaştığı ve yerli ögelerin birçoğunun unutulup kaybolduğu da bir gerçektir.

3. Türkçe kavramlaştırmayı en çok doğaya ve genellikle somut nesnelere dayandırmaktadır. Bu sayede kavramlar dile daha canlı bir şekilde getirilmektedir.

4. Türkçede ikilemeler anlatımı güçlendirmek için sıklıkla kullanılır. Bu nitelik sayesinde Türkçe sözcüklerin bir tek ayrı ayrı kullanıldığı, yalın değil; kalıplardan oluşmuş bir söz varlığına sahip olmuştur.

5. Türkçenin ilk yazılı kaynaklarının bulunduğu Köktürk döneminde bile geniş bir alanda çok anlamlılık sergilemesi dikkat çekmektedir. Bu durum, Türkçenin yazılı bir olarak çok daha eski tarihlere uzandığını göstermektedir.

6. Türkçede en eski belgelere bakıldığında eş anlamlı sözcüklerin varlığı da dikkat çekmektedir. Ancak daha da ilginç olan şey; bu eş anlamlı sözcüklerin bir kısmının birbirine anlamca çok yakın olmasıdır.

7. Bugün Türkiye Türkçesi yazılı dilde unutulmuş ve kaybedilmiş birçok sözcük ve sözcük birliktelikleri, ki bu kaybın diğer dillerde de görülmesi mümkündür, Türkçenin farklı lehçelerinde ve Türkiye'nin bazı Anadolu ağızlarında hâlâ kullanılmaktadır.

### 1.2.2. Söz Varlığı ve Sözcük Öğretimi

Sözcük öğretimi, dil öğrenimi ve öğretiminin temel bileşenlerinden biridir. Bir dili öğrenirken veya öğretirken söz varlığının önemi son derece büyüktür çünkü dili anlamak ve kullanmak büyük ölçüde söz varlığıyla ilgilidir. Söz varlığı ya da sözcük hazinesi, bir kişinin dilindeki tüm kelime dağarcığını ifade eder ve bu nedenle bir dili öğrenmek veya öğretmek için söz varlığına dikkat etmek gerekir.

Söz varlığı, dil öğrenenlerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Nation, 2001). Öğrencilerin sözcük hazinesi

geliştikçe öğrendikleri dil hakkında daha fazla bilgi sahibi olma olanakları doğar. Bu da onların dili öğrenimlerinde daha fazla alanda derine inmelerinin önünü açar.

Etkili iletişim kurmak ve düşünceleri doğru ifade edebilmek için sözcüklerin doğru kullanımının önemi büyüktür. Söz varlığının yeterli ve doğru öğrenimi dil öğrencilerinin öğrendikleri dildeki iletişimsel yeterliklerine doğrudan etki eder. Doğru ve başarılı bir iletişim için söz varlığının yeterli olması şarttır (Gökmen, 2021, ss. 22). Bu konu hakkında Schmitt (2000, ss. 55) dil edinimi ve iletişimsel yeterlik için söz varlığının vazgeçilmez bir unsur olduğunu savunur. Nation (2001) da söz varlığı ile dil kullanımının birbirini tamamlayıcı olduğunu söyler. Bu ayrılmaz ikili birbirlerini hem olumlu hem de olumsuz şekillerde etkileyebilir. Bu da kötü söz varlığının kötü dil öğrenmeye neden olacağı anlamına gelir.

Söz varlığı ve sözcük öğretimi çalışmaları çok eski tarihlere dayanmaktadır. Yöntembilimsel olarak Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'nin ortaya çıktığı zamanlarda söz varlığı çeviri yöntemiyle öğretilmekteydi. Doğrudan Yöntem ve İşitsel-Dilsel Yöntem ile de dilbilgisinin hâlâ öncelikli olarak anlatılmasıyla da kendisine yeterince yer bulamadı. Ancak 1970'lerden sonra İletişimsel Yaklaşım'ın gelişmesiyle özellikle turistler tarafından dikkat çekmiştir ve dil öğretiminde öncelik kazanmıştır (Thornbury, 2000, ss. 14). İletişimsel Yaklaşımdan bu yana söz varlığı ve sözcük öğretimi çalışmaları eşzamanlı bir şekilde ilerlemektedir.

Birçok araştırmacı sözcük öğretimi ya da söz varlığı öğretiminin dil öğretimindeki en önemli etmen olduğunu savunur. Özellikle Nation (2001) bir dil öğrencisinin yolculuk yaparken yanında dilbilgisi kitapçığı yerine sözlük taşımasının bunun en büyük kanıtı olduğunu iddia eder. Alqahtani (2015) de Nation'a (2001) benzer bir şekilde sözcük öğretiminin dil öğretiminde dilbilgisinden daha önemli olduğunu savunur. Bu savunmayı da şöyle destekler: Dilbilgisi olmadan yanlış da olsa isteklerimizi ya da istediğimiz bir şeyi söyleyebiliriz. İletişime geçtiğimiz kişi söylediğimiz şeyi tam anlamıyla anlamasa bile ne demek istediğimizi aşağı yukarı anlayabilir. Ancak sözcükler olmadan iletişim kurmak asla mümkün değildir. Bir diğer araştırmacı Walters'a (2006, ss. 176-190) göre öğrenciler ve öğretmenler arasında ittifakla kabul görmüştür ki dil öğrenmenin merkezinde sözcük ve söz varlığı öğretimi yatar. Dil öğretimi çalışmalarında dilbilgisinin mi sözcük bilgisinin mi daha önemli olduğu yıllardır tartışılmaktadır. Ancak şu bir gerçektir ki:

sözcüklerin ya da söz varlığının öğretimin en az dilbilgisi kadar dil öğretimi ve öğreniminde değer görmesi gerekir.

Söz varlığı dil kullanıcılarının zihinlerindeki bütün sözcüklerden oluşan bir kelime haznesi ya da hazinesidir. Söz varlığının öğretimi sözcüklerin öğretimini de kapsadığı için bir bakımdan söz varlığı öğretimi, sözcük öğretimi anlamına da gelmektedir. Söz varlığı ve sözcük öğretiminin dil öğretimindeki önemi birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. McCarthy (1990, ss.1) bu konu hakkında: Öğrencilerin dilbilgisini ne kadar öğrenirse öğrensin, sesbilgisini ne kadar ilerletirse ilerletsin; anlamları ifade eden sözcükleri bilmeden iletişim gerçekleştiremeyecekleri görüşündedir. Bu görüşe destek olarak, Rivers (1983, ss. 125) söz varlığı gelişiminin tamamlanmaması hâlinde sağlıklı bir iletişim için gerekli olan dilbilgisi yapılarının da geçersiz olacağını iddia eder. Türkçe alanyazından da bu görüşün destekçileri bulunmaktadır. Örneğin, Yaman'a (2006, ss. 17) göre, kişiler dil bilgileri az da olsa belirli bir seviyeye kadar istedikleri bilgileri karşı tarafa aktarabilirler ancak kişiler sözcük bilgileri olmadan bu bilgileri karşı tarafa çok kısıtlı bir biçimde aktarabilirler. Genel olarak son yıllarda bu görüşün aksini iddia eden araştırmacı sayısı neredeyse hiç yoktur. Çünkü dilbilgisinin dilin temeline atfedildiği yıllar çok eskide kalmıştır. İletişimsel Yaklaşım'ın ortaya çıkışından itibaren alandaki araştırmacılar tarafından da desteklendiği üzere, söz varlığı ve sözcük öğretimi dil öğretiminin yapı taşıdır. Hatta sözcük öğretiminin dilbilgisini de kapsadığını söyleyen bazı araştırmacılar da vardır. Onlara göre, sözcük öğretimi o sözcüğün sadece anlamını öğretmek değildir; sözcük öğretimi o sözcüğün sesbilgisini, biçimbilgisini ve sözdizimini de öğretmektir. Dilbilimsel bakış açısıyla sözcük öğretiminin açıklandığı bu görüşten anlaşılacağı üzere, dilbilgisel çoğu öge de sonuç olarak sözcük öğretiminin bir parçasıdır. Sözcük öğretiminin kapsayıcı bir niteliği de bulunmaktadır (Demircan, 1983, ss. 146).

### **1.3. YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK SÖZCÜK ÖĞRETİMİ**

Çalışmanın başından buraya kadar sözcük, söz varlığı ve sözcük öğretimi hakkında bilgiler verildi. Buradan itibaren ise, meta sentezi oluşturacak olan çalışmaların temelini aldığı yabancı/ikinci dil öğretiminde sözcük öğretiminden bahsedilecektir.

“Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Sözcük Öğretimi” adlı başlığa bakıldığında ilk olarak akla yabancı ve ikinci dil arasındaki farkın takılması mümkündür. Bu yüzden



çalışmamızın bu bölümüne yabancı dil ve ikinci dil öğretiminin farkını anlatmakla başlanacaktır. Türkçenin alanyazınında hâlâ yabancı ve ikinci dil öğretimi ayrımını yapmayan araştırmacılar mevcut olsa son yıllarda bu ayrıma dikkat eden araştırmacıların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bunun sebebini alanın önde gelen araştırmacılarının bu konuda bazı çalışmalar yapmasına bağlayabiliriz. Örneğin, Durmuş (2018) “Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi?” adlı makalesinde bu konunun üzerinde durmuştur. Buradan hareketle açıklamak gerekirse; yabancı dil öğretimi/öğrenimi ile ikinci dil öğretimi/öğrenimi arasındaki fark öğrenme/öğretme ortamıyla ilgilidir. Yabancı dil olarak bir dili öğretmek, öğreniciye öğrendiği dili ana dili konuşurlarından ve doğal iletişim ortamından yoksun bir ortamda öğretmek anlamına gelir (Durmuş, 2018, ss. 182). İkinci dil öğretimi ise dili doğal iletişim ortamında öğretmektir. Dolayısıyla sözcük öğretiminin kavramsal alanı da başına hangisinin getirildiğine göre değişebilir. Çalışmamız bütün dil ortamlarını kapsadığı için hem yabancı hem de ikinci dil olarak sözcük öğretimi araştırmalarını incelemektedir. Ayrıca yabancı/ikinci dil öğretimi tarihi de birlikte yazıldığından onlar da bir başlık altında ayırım yapılmadan anlatılacaktır.

Sözcük öğretiminin yabancı/ikinci dilde nasıl gerçekleştiğine bakacak olursak, Thornbury (2000, ss. 18) sözcük öğretiminin çocukların ilk dillerinde edindikleri biçiminden bir farkı olduğunu söyler. Çocuklar bir sözcüğün ilk kez öğrenirken tipik olarak bir etkileme ve haritalama tekniği kullanarak kavramlarla sözcükleri zihinlerinde eşlerler. Ancak yetişkin birisi başka bir dili öğrenirken zihninde zaten o sözcüğe ait bir kavramsal alan bulunmaktadır. Bu yüzden yabancı/ikinci dilde sözcükleri öğrenirken aynı zamanda yeni bir kavramsal alan da öğrenmiş ve üretmiş olmaktadır (Thornbury, 2000, ss. 18).

Yabancı/İkinci dil olarak sözcük öğretimi, öğrencilerin hedef dildeki söz varlıklarını genişletmeleri ve anlamlarıyla birlikte kullanabilmeleri için önemli bir bileşendir. Sözcük öğretimi, dil konuşurlarının dilbilgisini anlamaları ve sağlıklı iletişim kurabilmeleri için hayati önem taşımaktadır. Demircan (1983, ss. 146) dil öğretiminin aslında bir sözcük öğretimi olduğunu söyler. Bir öğrenici bir dili bildiğini iddia ediyorsa; o dilde sözcüksel yeterliliğe sahip olmak zorundadır. Sözcüksel yeterlilik yabancı/ikinci dil ile ilgili bilişsel

bağlantıların kurulmasında ve dilin nasıl üretildiğinin anlaşılmasına önemli rol oynar (Crossley vd. 2009).

Bir yabancı dilde sözcük öğretimi çalışmaları için önemli sorulardan birisi de “Kişilerin sözcüğe dair hangi bilgileri bilmesi gerekir?” sorusudur. Sözcük öğretimi çalışmalarında hem yabancı dil hem ikinci dil olarak bu sorunun doğru cevaplanması önemlidir. Bir sözcüğü bilmenin birçok farkı yönü vardır. Örneğin, sözcüğün anlamı, sözcüğün kullanımı, sözcük bilgisi, sözcüğün dilbilgisi gibi sınıflandırmalar yapılabilir (Turgut, 2006. Buradan anlaşılacağı üzere, dil kullanıcısı sözcüğü öğrendiğinde o sözcüğün sadece anlamına hâkim olmaz; o sözcüğün nerede ve nasıl kullanılacağına, sesbilimsel ve biçimbilimsel özelliklerine de hâkim olur.

Yabancı dilde sözcük öğretimi konusundaki bir diğer husus sözcük öğretiminin hangi amaçla yapıldığıdır. Bu konuda Memiş’e (2018, ss. 1281) göre sözcük öğretiminin genel amaçları şunlardır:

- Düzeylere göre sözcükleri öğretmek ve daha üst düzeyler için bir temel oluşturmak.
- Öğrenilecek dildeki anlama ve ifade etme becerilerini iyileştirmek.
- Temel becerileri kullanarak (dinleme ve okuma gibi) söz varlığını örtük ya da pasif olarak geliştirmek.
- İfadenin bağlamına göre anlamını bilinmeyen bir sözcüğü bağlamdan hareketle anlama potansiyeli kazanmak.
- Öğrencinin bir dili öğrenirken anlambilimsel kaygılara düşmesini önlemek.
- Dili yanlış sözcük bilgisi kaynaklarından öğrenmenin önüne geçmek.
- Kişilerin sadece ana dili konuşurlarından öğrenebileceği kültürel boyuttaki sözcükleri öğretmek.
- Sözcük öğreniminde kendi çabasıyla yeni öğrenim yolları keşfetmek.

Yukarıda bahsedilen yabancı/ikinci dilde sözcük öğretiminin genel amaçlarında ilk madde dikkat çekmektedir. Burada sözcük öğretiminin düzeylere göre yapılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Bilindiği üzere yabancı dil öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (D-AOBM/CEFR) altı düzey bulunmaktadır. Bunlar; A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyleri olarak temelden ileriye doğru sıralanabilir. A1 ve A2 düzeyi Temel Kullanıcı, B1 ve B2 düzeyi Bağımsız Kullanıcı, C1 ve C2 düzeyi ise Yetkin

Kullanıcı kavramlarıyla tanımlanır (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021, s. 42). Bu düzeylerin her biri için ayrı ayrı beceriler ve dil kullanımını ölçen değişkenler belirlenmiştir. Buna göre;

A1 düzeyi için; öğrencilere en temel sözcükler ve ifadeler öğretilmelidir. Bunlar günlük ve sosyal hayatta sıklığı en fazla olan sözcükler ve kalıplardır. Bu sözcüklerden öğrencileri aşağıdaki temel konuları öğrenebilirler:

- Kişisel bilgiler: ad, soyad, yaş, meslek, doğum tarihi, uyruk gibi temel şahsi bilgiler.
- Her insanın günlük uyguladığı temel döngüye ait uygulamalar veya aktiviteler: uyumak, uyanmak, yemek yemek, yürümek, konuşmak, işe gitmek gibi günlük aktiviteler.
- Temel kavramlar: matematik kavramları, sayılar, para birimleri, saati bildiren ifadeler, renkler, günler, aylar, mevsimler gibi.

A2 düzeyi için; öğrencilere A1 düzeyinin bir devamı niteliğinde, günlük hayatta karşılarına çıkabilecek basit iletişim durumlarındaki sözcükler ve ifadeler öğretilmelidir. Ayrıca A2 düzeyi öğrencileri basit bir tümceyi okuyabilme ve günlük hayattaki basit tümceleri anlayabilme ve konuşabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Bu düzeyde öğrenciler aşağıdaki şu temel konuları öğrenebilirler:

- Kişisel bilgiler: iletişim numarası, adres, e-posta adresi, sosyal medya hesabı gibi.
- Alışveriş: alışveriş için gerekli olan fiyat sormak ve ödeme yapmak gibi eylemler.
- Yemek ve restoran: yemek tarifi yazabilme ve okuyabilme, herhangi bir restoranda sipariş verme gibi.
- Konaklama: otel, pansiyon vb. yerler için rezervasyon yapabilme, hizmet alma eylem ve sözcüklerini kullanma gibi.
- Seyahat Planlaması: taksi, otobüs, minibüs gibi ulaşım araçları hakkında bilgiler, gezi için rota ile ilgili planlamalar gibi.

B1 düzeyi için; öğrencilerin biraz daha dilde bağımsızlığını kazandığı bir düzeydir denilebilir. Bu düzeyde öğrencilere temel düzeyin ötesinde, söz varlığını geliştirme odaklı öğretimler gerçekleştirilmelidir. Bu doğrultuda A2 düzeyine ek olarak yaklaşık 1400 ek sözcük öğretimi gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek ve

tümce bilgilerini artırmak amacıyla B1 düzeyinde öğretilecek sözcükler şu madde başlarıyla sıralanabilir:

- Basit ve temel düzeyde sosyal ve mesleki iletişim/etkileşim: meslek sorma veya meslek belirtme kalıpları, hobileri anlatabilme, duyguları belirtme gibi.
- Yer ve yön kalıpları: yol tarifi sorma ve yanıtlama, seyahat için A2 düzeyini aşan sözcük kalıpları gibi.
- Sağlık ve fitness: Acil durum sağlık ihtiyaçları, günlük egzersiz ve diyet kalıpları gibi.
- Meslekler: Mesleki terimler, iş yerlerine ait bilgiler.
- Medya: Gazeteleri, kitapları ve sosyal medyayı takip edebilmek için bazı temel medya sözcükleri.

B2 düzeyi için; öğrencilere daha karmaşık yapıların öğretilmesi beklenir. Ayrıca akademik okuryazarlık için de sözcük eğitimi bu aşamadan başlatılmalıdır. Bu düzeyden itibaren artık sınırlı bir söz varlığı tanımlamak zorlaşabilir. Öğrenciler B2 düzeyinde aşağıdaki konularda sözcüklere sahip olmalıdır:

- Medya: televizyon, internet, sosyal medya, gazete, dergi, reklamcılık gibi.
- Sağlık: hastalıklar, tedaviler, ilaçlar, diyet, egzersiz, fiziksel özellikler gibi.
- Sosyal ilişkiler: aile, arkadaşlık, evlilik, çocuk büyütme, insan hakları gibi.
- Seyahat: konaklama, tatil, ulaşım, turistik mekânlar, yemekler gibi.
- Eğitim: okul, üniversite, öğrencilik, eğitim sistemi, öğretmenlik gibi.
- Kültür ve sanat: müzik, sinema, tiyatro, resim, edebiyat, mimari, sosyal etkinlikler gibi.
- İş dünyası: iş başvurusu, iş görüşmesi, kariyer, reklam, pazarlama gibi.

C1 düzeyi için; öğrencilerden artık hedef dilde soyut ve somut fark etmeksizin söz varlığını öğrenmeleri beklenir. Bu düzeyden itibaren öğrenciler artık karmaşık yapıları anlayabilir ve anlatabilir hâle gelmektedir. Öğrendikleri dildeki akademik yazıları okuyabilecek ve o dilde akademik yazılabilecek düzeyde olmaları da beklenmektedir. Dilin terimler, deyimler, atasözleri ve argolar gibi üst becerilerini de öğrenciler bu düzeyde edinirler. Ayrıca bu düzeydeki öğrencilerin iş, eğitim ve sosyal alanlarda çeşitli söz varlığını kullanabilecek yeterliliğe sahip olması gerekir. C1 düzeyindeki söz varlığını şu dağılımla örneklendirebiliriz:

- Akademik ve teknik terimler: biyolojik çeşitlilik, hipotez, kütle çekimi, yer çekimi, robotik gibi.
- İş dünyası ve ticaret terimleri: pazar araştırması, müşteri hizmetleri, tedarik zinciri, rekabet analizi, ihracat fazlası, cari açık, tüketici davranışı gibi.
- Edebiyat ve kültür terimleri: romancı, şair, tiyatro, tarihi olaylar, felsefi görüşler ve kavramlar, sanat akımları gibi.
- Sosyal ve siyasi terimler: insan hakları, yurttaşlık, vatandaşlık, yasama organı, siyasi görüşler, küreselleşme, uluslararası ilişkiler, yayın organı gibi.

C2 düzeyi için; öğrenilmek istenen bir dilde ustalaşmak tabirini kullanmak yanlış olmayacaktır. C2 düzeyindeki bir öğrenci neredeyse ana dili konuşuru düzeyine gelmiştir. Bu düzeydeki öğrenciler çok sayıdaki araştırma makalesini okuyabilir ve analiz edebilir; bu doğrultudaki yeni araştırma ve makaleler yazabilir, anlatabilir. Herhangi bir şirket toplantısında kolaylıkla soyut ve somut söz varlığını içeren bir sunum hazırlayabilir ve bu sunumu sunabilir. Hedef dildeki jargon, argo ve kültürel ifadelerin neredeyse tamamını öğrenmiş olabilirler. Tıbbi terimler, hukuk terimleri, siyasi kavramlar ve politik kavramları rahatlıkla anlayabilirler. Bu düzey dil öğrenimi ve öğretiminin en üst düzeyidir ve ana dile en yakınıdır.

Yabancı/İkinci dil olarak bir dili öğrenenlerin söz varlığının hangi düzeyde nelere sahip olması gerektiğinin D-AOBM’de verildiğini görmekteyiz. Öğreticilerin bu düzeylerden hareketle sözcükleri öğrencilere vermesi daha doğru olacaktır. Görev Odaklı Yaklaşım’dan hareketle yazılması nedeniyle D-AOBM sözcük öğretimine biraz daha yararcı bakmaktadır. Sözcüklerin hangi ihtiyaçlar doğrultusunda hangi hedef kitleye öğretileceği burada önem kazanmaktadır. Örneğin, akademik amaçlı bir öğrenci grubuna sosyal hayat sözcüklerini öğretip, akademik sözcükleri öğretmemek o öğrenci için zaman kaybıdır. Aksi de akademik mecra ile bir bağlantısı olmayan ve kısıtlı zaman için o dili öğrenen birisine sadece akademik sözcükleri öğretmek bir dayatmadan öteye geçemez. Hatta bazı öğretmenler sözcük öğretimi açısından sadece ders kitaplarına bağlı kalmaktadırlar (Erol, 2014, ss. 52). Demirel’e (2004, ss. 106) göre öğretmenler gerektiği yerlerde öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre söz varlığını genişletmelidir. Ayrıca Demirel (2004, ss. 107), bir öğreticinin 40 ya da 50 dakikalık bir derste dili öğrenen hedef kitleye göre 5 ila 35 sözcük maruziyetinin uygun olduğunu düşünür. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğrencilere çok fazla söz varlığı unsurunun bir anda verilmesi

motivasyon açısından öğrencileri olumsuz anlamda etkileyebilir. Bu anlamda öğrencilere ne kadar sözcük öğretilmesi gerektiğini anlamının en faydalı yolu bir ihtiyaç analizi (need analysis) uygulamaktır (Barın, 2003, ss. 312). Bu ihtiyaç analizi ile hedef kitlenin söz varlığı çerçevesi açıkça belirlenebilir.

Yabancı/İkinci dil olarak sözcük öğretimi aşamalı bir yapıya sahiptir. Karadağ'a (2013, ss. 75-83) göre sözcük öğretimi temel olarak uygulama esasları şunlar olmalıdır:

- Sözcükler öğretilirken hedef dildeki en sık kullanılan sözcüklere öncelik verilmelidir.
- D-AOBM'de de sınıflandırıldığı gibi öğrencilerin düzeyine göre söz varlığı belirlenmelidir.
- Yeni bir sözcük öğretilen öğrenciye hâlihazırda zihninde bulunan sözcüklerle anlamsal ilişkiler kurdurulmalıdır.
- Söz varlığı farklı etkinliklerle sürekli olarak genişletilmelidir.
- Öğrenciye yeni kazandırılan sözcükler temel beceri alanlarını geliştirecek etkinliklerle tekrar edilmeli ve üretici söz varlığına katılmalıdır.
- Telaffuz çalışmaları yapılmalıdır.
- Sözcüklerin doğru yazımlarının da üstünden geçilmelidir.
- Öğrenciye dil öğretiminde doğal ortam sağlanarak sözcüklerin bağlamsal öğretimi yapılmalıdır.
- Bir dil aynı kök yapısına sahip olan sözcüklerden farklı sözcükler türetiliyorsa, bu türetim yeni sözcükler öğretmede yöntem olarak kullanılmalıdır.

### 1.3.1. Yabancı/İkinci Dil Olarak Sözcük Öğretiminin Tarihi

Dünya dil tarihinde sözcük öğretimi ve söz varlığı çalışmaları önemli bir yer kaplamaktadır ancak yabancı/ikinci dil öğretiminde sözcük öğretimi ve söz varlığı çalışmaları uzun yıllar boyunca göz ardı edilmiştir (Hasekioğlu, 2009, ss. 17). Yabancı/ikinci dilde sözcük öğretiminden ziyade ana dilin sözdizimsel ya da sesbilimsel özelliklerine yoğunlaşmıştır. Zimmerman (1997, ss. 5) bu görüşü yabancı dilde sözcük öğretimi veya öğreniminin uzunca bir süre ihmal edilen bir alan olduğunu söyleyerek savunur. Ancak son zamanlarda öğretim ve öğrenim yaklaşımlarının değişmesi ve

dilbilimsel gelişmelerin etkisiyle yabancı/ikinci dilde sözcük öğretimi çalışmaları da hızla artmaktadır. Çalışmamızın bu kısmından itibaren bölümün sonuna kadar yabancı/ikinci dilde sözcük öğretiminin tarihinden ve bu tarihsel süreçte ortaya çıkan yöntem ve yaklaşımlardan bahsedilecektir. Bu bölümde bu yöntem ve yaklaşımların çok detayına inilmeyecek olup yaklaşımların sözcük öğretimine bakış açıları bir sonraki başlıkta detaylandırılacaktır.

İnsanoğlu tarih boyunca sosyal bir varlık olmuştur ve farklı toplumlar bir şekilde birbirlerine dil öğretmek zorunda kalmışlardır. Dil öğretimi tarihinin Sümerler'e kadar uzandığı tahmin edilmektedir. Şuruppak tabletlerinden anlaşılacağı üzere o dönemde sözcük öbekleri, deyimler, birleşik adlar ve eylem çekimlerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir (Durmuş, 2013, ss. 41). Yine ilk kez yabancı dil öğretimi de M.Ö. 2225 yıllarında Sümerlilerin boyunduruğu altına girdikleri Akad Samilerine kendi dillerini öğretmesiyle başladığı söylenebilir (Demircan, 2013, ss. 151). Durmuş'a (2013, ss. 42) göre daha sonra dil öğretiminin ilk kez sistematik olarak öğretimi Yunan ekolünün hâkimiyeti zamanında başlamıştır. Sözcük öğretiminin de tarihine bakıldığı zaman karşımıza Romalılar çıkar. Romalılar yabancı/ikinci dilde sözcükleri bir alfabetik sıraya veya farklı konu başlıklarına göre sıralayarak öğretmişlerdir (Tanın, 2004, ss.28). Dil öğretiminde Rönesans Dönemi ile birlikte bazı gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönemde özellikle dilbilgisi öğretimine yoğunlaşmıştır ve dil öğretiminin diğer olgularına gereken önem verilmemiştir. Çünkü öğrenciler Latince öğrenmekteydi ve sözcükler bu dönemde belirli bazı bağlamlarda öğretilmekteydi (Schmitt, 2000, ss. 10). Dilbilgisi çalışmalarının devam ettiği 1600'lü yıllarda William ve John Amos Comenius sözcük öğretimi ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. William Latincedeki yaygın olarak kullanılan atasözlerini toparlayıp bir araya getirmiş; Comenius ise ilk kez tümevarım yöntemini kullanarak Latince bir sözcük oluşturmuştur (Schmitt, 2000, ss.11). William ve Comenius ilerleyen yıllarda ortaya çıkacak "Söz varlığını Koruma Hareketi"ne ön ayak olarak, dilbilgisinin hegemonyasına karşı, ezberci olmayan söz varlığını savundular. Ancak William ve Comenius gibi sözcük önemini vurgulayan araştırmacılara rağmen dilbilgisi, 18. ve 19. yüzyıllarda Latince üzerinden dil öğretimini domine etti. Hatta Latincenin bu üstünlüğü İngilizce öğretimi konusunda da dilbilgisinin üstünlüğü anlamına gelmekteydi (Schmitt, 2000, ss. 11).

18 ve 19. yüzyıllarda ortaya çıkan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method) ile birlikte dilbilgisi büyük önem kazanmıştı. Bu yönetime göre öğrenciler metinleri çevirerek dili öğrenmek zorundaydı. Bu çeviriyi ancak öğrencinin kendi dilbilgisini bilerek yapması mümkündü. Zaman ilerledikçe Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'nin dili öğretme ve analiz etme yeteneğinden mahrum bıraktığı görüldü ve yeni yöntemlere ihtiyaç doğdu. 19. yüzyılın sonlarına doğru yeni bir yöntem olan Doğrudan Yöntem (Direct Method) ortaya çıktı. Bu yöntem sayesinde artık sözcük öğretimi farklı bir boyut kazandı (Tanın, 2004, ss. 28). Yöntemin sahip olduğu temel anlayışa göre sözcükler ders ortamında, doğal yollarla ve sözlü yolla öğretilmeliydi. Bu yöntem aynı zamanda anlamın dilbilgisi ve çeviriye bakılmaksızın doğrudan hedef dil ile ilgili olduğu görüşüne sahiptir. Yöntemin ders işleyişi öncelikli olarak somut sözcüklere odaklanmaktaydı. Örneğin, ders esnasında etraftaki gözle görülen ve deneyimlenebilen eşyalar aracılığıyla sözcük öğretimi gerçekleştirilmekteydi. Yöntemin bu şekilde ilerlemesinin amacı, söz varlığını gerçeklikle bağlantılı hâle getirmek istemesinden kaynaklanmaktadır (Schmitt, 2000, ss. 12). Doğrudan Yöntem'de soyut sözcükler de öğretilmekteydi ancak onların öğretimi geleneksel yöntemle başlıklandırılarak ve gruplandırılarak gerçekleştiriliyordu (Zimmerman, 1997, ss. 10).

20. yüzyıl itibariyle birçok araştırmacı dil öğretiminde yeni yöntem arayışlarına girdi. Kaynakların artık daha erişilebilir olması ve insanlar arası iletişimin kolaylaşması sayesinde 20. yüzyılın başlarından itibaren yeni yöntemler ve yaklaşımlar ortaya çıktı. 1929 yılında Michael Phillip West sözcük öğretiminde okumanın önemini vurgulamak için Okuma Yöntemi'ni (Reading Method) geliştirdi. Ancak 2. Dünya Savaşı dolayısıyla Amerikan dilbilimciler ve yöneticiler tarafından o ana kadar ortaya çıkan bütün yaklaşım ve yöntemler yetersiz görüldü. Ordudaki dil bilenlerin sayısı yetersizdi ve dil öğretimi için yeni yaklaşımlar gerekiyordu. Onlar için dil öğretiminin çok hızlı bir şekilde gerçekleşmesi gerekiyordu. Bu yüzden Doğrudan Yöntem'den hareketle yeni bir yöntem oluşturdular. Başlangıçta Ordu Yöntemi (Army Method) olarak geliştirilen bu yöntem, dili ve sözcükleri daha çok konuşma ve dinleme yetileriyle öğretmesiyle nedeniyle daha sonraları İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method) olarak alanda kabul gördü. Savaş sonrasında da kabul görmeye devam eden bu yöntem davranışçılık ekolünü benimsiyordu. Bu yöntem; telaffuza yakından bir dikkat, yoğun sözel alıştırma ve tümce kalıpları, iyi olduğuna inanılan dil alışkanlıklarını içeriyor ve dili bir alışkanlıklar



dizgesi olarak görüyordu (Schmitt, 2000, ss. 13). Söz varlığı açısından ise bu yöntem temel sözcükleri içeriyor, basit sözcükleri özellikle seçiyordu. Dilin hızlı öğrenilmesi için basit sözcüklerin öğretimi önem taşıyordu.

Savaş sonrası dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının gelişimi hızlı bir şekilde devam etti. 1940'lar İngiltere'sinde Durumsal Yöntem (Situational Method) adında yeni bir yöntem geliştirildi. Yaklaşık olarak 20 yıl kadar öğretimde kullanılan bu yöntem, dil öğretiminde ilkesel bir devrim niteliğindedi. Bu yönteme göre dil öğretimi artık kullanılacak alanlara göre gerçekleştiriliyordu. Örneğin; sınıf ortamı için ayrı bir dil öğretimi, günlük hayatın belirli ortamları için farklı bir dil öğretimi uygulanıyordu (Celce-Murcia, 1991, ss. 5). Durumsal Yöntem sözcük öğretimi açısından kendisinden önceki bütün yöntemlerden daha ilkel bir yöntemdir (Scmitt, 2000, ss. 13).

1950'lerden itibaren yabancı dil öğretimi çalışmalarına yeni bir isim dâhil olmuştur. Yabancı/İkinci dil öğretimi konusunda artık dilbilimi çalışmaları da söz sahibi olmaktadır. Dilbilimin en önemli araştırmacılarından Noam Chomsky'nin alanında yaptığı çalışmalar artık davranışçılığın geri plana atılmasına sebep olmaya başladı. Dil artık bir davranış değil, bir tür soyut kurallar dizgesi olarak görüldü. Noam Chomsky'nin dilbilimsel araştırmalarına ek olarak, Hymes (1972, ss. 37) iletişimsel yeti (communicative competence) kavramını ortaya atmıştır. İletişimsel yeti, bir dil topluluğu ile iletişim kurmak için gereken bilgilere ve bunları etkili bir şekilde kullanabilme becerilerine sahip olmayı ifade eder. Bu da dildeki göstergelerin farklı ortamlarda, doğru yerde ve zamanda anlamlı ve yeterli bir şekilde kullanılmasını gerektirir (Aktaş, 2005, ss. 90). İletişimsel yeti kavramı ile birlikte dilde iletişimsel bağlama uygunluk ilkesi kabul görmeye başladı. Gerek Hymes'ın gerek Chomsky'nin bu görüşleri doğrultusunda dil öğretimi ve öğrenimin dönüm noktası olan İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) ortaya çıkmıştır. İletişimsel Yaklaşımında odak dilbilgisinden ziyade iletilecek mesaj ve akıcılıktır (Schmitt, 2000, ss. 14). Herhangi bir anlam temelli yaklaşımda söz varlığına belirgin bir yer verilmesi beklenir. Ancak burada da yeniden söz varlığı ikinci planda kalmıştır. Bu sefer de işlevsel dilde uzmanlaşma ve dilin daha geniş söylemlere ulaştırılma isteği ön plana çıktı. Örneğin, nasıl bir istekte bulunulur ya da nasıl özür dilenir söylemleri söz varlığının önüne geçmiştir.

Söz varlığı üzerine yapılmış sistematik bir çalışma 20. yüzyıla kadar neredeyse hiç yapılmamıştır. 20. yüzyılın başlarından itibaren ise Thorndike'nin "Öğretmenin Sözcük Kitabı" adlı kitabını basmasıyla birlikte yeni bir sözcük öğretimi hareketi başladı (Bright & McGregor, 1970, ss. 16). Bu kitap metinlerde geçen 4,5 milyon sözcük içerisinde en sık geçen 5000 sözcüğü saptama açısından sistematik bir taramadır. Bu eser ile Thorndike Amerikalı çocukların okumayı öğrendikleri metinleri geliştirmeyi amaçlamaktaydı. Bu eser ile alanda sözcük sayısını sınırlayarak sözcüklerin öğrenimini ve öğretimini kolaylaştırmak amacıyla başlayan hareketin adı Söz Varlığı Kontrol Hareketi'dir (Vocabulary Control Movement). Söz Varlığı Kontrol Hareketi daha sonra C. K. Ogden ve I. A. Richards'ın çalışmalarıyla devam etmiştir. Ogden ve Richards (1930), bir dil konuşurunun düşünce ve fikirlerini aktarabilmesi için kaç sözcüğe ihtiyaç duyduğunu saptamak amacıyla 850 sözcükten oluşan bir çalışma hazırlamıştır. Onlara göre, bu 850 sözcük kolayca öğrenilebilir ve bu sözcükler kullanılarak bir dil konuşuru istediği şeyleri ifade edebilir (Carter, 1998, ss. 25). 600 ad 150 önad 100 eylem ve 100 edat türünde sözcükten oluşan bu listeyi Temel İngilizce (Basic English) olarak adlandırdılar. Ancak birkaç nedenden dolayı Temel İngilizce listesinin pek kalıcı etkisinin olmadığı ortaya çıktı (Schmitt, 2000, ss. 15). Daha da önemlisi az sözcük bulunmasına rağmen kullanımı o kadar da kolay değildi. Hatta listede bulunan 850 sözcük anlamsal olarak 12.425 sayısına tekabül ediyordu (Nation, 1990, ss. 11). Bu eser söz varlığını kısıtlamak ve öğrenimi iyileştirmek amacıyla çıkmış olsa da yeterince başarılı olamamış ve yerini başka çalışmalara bırakmıştır.

1940'lı yıllardan itibaren yabancı/ikinci dil öğrenenlerin dilbilgisi öğreniminde başlangıçta sadece temel sözcüklerden ilerlemesini savunan araştırmacılar olmuştur. Fries (1945, ss. 39), Teaching English as Second Language adlı kitabında yabancı/ikinci dil öğreniminin temelinde sözcük öğretiminin bulunmaması gerektiğini; bir dil yabancı/ikinci dil olarak öğreniliyorsa bunun dilbilgisel yapıların ve seslerin öğrenilmesiyle gerçekleştirilebileceğini iddia etmiştir. Dil öğrenimi ve öğretiminde dilbilgisel sözcüklerin önemini savunan araştırmacılar az değildi. Bu görüş birliğinden hareketle 1936 yılında Michael West'in önderliğinde Faucett, Sapir, Palmer ve Thorndike tarafından yeni bir rapor hazırlandı (Bright & McGregor, 1970, ss. 20). Carnegie Raporu olarak adlandırılan bu rapor ile basit düzeyde okuma yapabilmek için gerekli olan sözcüklerin listesinin çıkarılması hedeflendi. Söz varlığı dışarıdan bakıldığında bu liste

için önemli bir ölçüt gibi görünse de sözcük listesine sadece dilbilgisel değeri olan sözcükler alındı. Böylece isteye temel listeye alınan sözcüklerin kriterleri şunlardan oluştu:

1. Sözcük sıklığı
2. Yapısal değer
3. Evrensellik
4. Konu aralığı
5. Tanım sözcükleri
6. Sözcük oluşturma kapasitesi
7. Biçim

Bu liste sonuç olarak 2000 sözcüğe yakın bir sayı içeriğiyle Michael West tarafından 1953 yılında General Service List of English Words (GSL) adıyla çıkarıldı (Howatt, 1984, ss. 256). GSL alanda çok etkili olmuştur ancak sözcüklerin çok eski olması nedeniyle gözden geçirilmesi gerekmektedir (Schmitt, 2000, ss. 16).

20. yüzyılın ortaları sözcük bilgisinin ve söz varlığının yabancı/ikinci dil öğretimindeki öneminin çok belirsiz olduğu dönemler olmuştur (Carter & McCarthy, 1997, ss. 41). Başlarda Noam Chomsky'nin sözcük bilgisinin dilbilgisel yapılar arasında bir düzensizlik oluşturduğu görüşü sözcük bilgisinin önemini geri plana atmıştır (Tanın, 2004, ss. 31). Ancak daha sonra Halliday vd'nin (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching* adlı kitabında sözcük öğretimini sıklık çalışmalarıyla çeşitlendirmiştir. Halliday vd. de sözcük öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarını göz ardı etmiştir (Tanın, 2004, ss. 31). Sonuç olarak bu dönem aralığı sözcük öğretimi konusunda çok net değildir.

1970'li yıllar ile birlikte yabancı/ikinci dil öğretimi ve öğreniminde artık sözcük öğretimi ve söz varlığı gerçek manada önem kazanmaya başlamıştır. Bu dönemden itibaren yapılan çalışmalar artık öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir sözcük öğretimi gerçekleştirilmesi yönünde olmuştur. Bu görüşe destek olarak, Judd (1978, ss. 71-76) sözcük öğretiminin son derece önemli bir dil becerisi olduğunu, dil öğretiminin başından sonuna sözcük öğretiminin yoğun bir şekilde ve doğal ortamda yapılması gerektiğini savunmuştur. 1970'li yılların sonlarına doğru Doğal Yöntem'in (Natural Method) ortaya çıkmasıyla

sözcük öğretiminin yabancı/ikinci dil öğretiminin erken dönemlerindeki önemini gözler önüne serdi (Terrel, 1982, ss. 121-132).

1980'li yıllarda yabancı/ikinci dil öğretiminde sözcük öğretimi çalışmalarında en çok iki isim dikkat çekmiştir. Bu iki ismin alanyazında araştırmaları günümüzde hâlâ fazlasıyla değer görmektedir. Bu araştırmacılardan ilki Nation, Teaching and Learning Vocabulary adında yazdığı kitapta sözcük öğretiminin bağlam temelli öğretilmesi gerektiğinin ve sözcük listelerinin yabancı/ikinci dil olarak sözcük öğretiminde büyük önem arz ettiğinin altını çizdi. Nation'a (1990, ss. 31) göre bir sözcüğün bilinmesi dil kullanıcılarında şu yeterlilikleri gerektirir: sözcüğün anlamını ya da varsa birden fazla anlamını bilmek, yazılış şeklini bilmek, telaffuzunu bilmek, dilbilgisel özelliklerini bilmek, birlikte kullanıldığı sözcükleri bilmek, onu belirli bir amaçla bağlamına uygun olarak kullanabilmek, yan anlam, eş anlam gibi farklı anlamlarını bilmek ve kullanım sıklığını bilmek. Nation ile benzer bir görüşe sahip olarak Wallace (1982, ss. 28-46) da bağlam temelli sözcük öğretimine dikkat çekmiştir. Ona göre (1982, ss. 28-46) iletişim için gerekli olan en temel şey sözcüktür. Sözcükler yabancı/ikinci dil olarak anlamlı bütünler hâlinde öğretilmelidir. Ayrıca şunu savunur: Sözcük öğretiminde öğrencilere tahmin etme fırsatı sunmak ve resimleri, mimikleri sıklıkla kullanmak gerekir.

Sonuç olarak, yabancı/ikinci dil öğretimi tarihinde sözcük öğretimi çalışmaları yöntemler ve yaklaşımlar doğrultusunda araştırmacılar tarafından her zaman farklı yorumlanmıştır. Yabancı/ikinci dil öğretiminde sözcüğün ve söz varlığının yeri tam olarak neresidir belirlenememiştir.

### 1.3.2. Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntem Ayrımı

İnsanoğlu doğası itibariyle sürekli gelişme ve geliştirme eğilimindedir. Bu gelişim yabancı/ikinci dil öğretiminde insanlığın en eski çağlarından beri süregelen bir süreçtir. Bir önceki başlıkta yabancı/ikinci dil olarak sözcük öğretimi tarihi hakkında bilgiler verildi. Verilen bilgiler ışığında ortaya çıkmıştır ki: Yabancı/ikinci dil olarak sözcük öğretiminin her dönemdeki uygulanışı o dönemdeki yöntem ve yaklaşımlar etrafında şekillenmiştir.

Alandaki yaklaşımların sözcük öğretimi üzerindeki etkilerinin tartışılacağı bu bölümde ilk olarak yöntem ve yaklaşımın sözcük anlamı üzerinde durmak gerekir. Bu bağlamda,

yaklaşım ve yöntem farkını ilk ortaya koyan araştırmacı Anthony'dir (Kumaravadivelu, 2006, ss. 84; Richards ve Rodgers, 2000, ss. 19). Anthony "yaklaşım"ı dilin, dil öğretimi ve öğreniminin doğası ile ilgili bir dizi varsayım olarak; "yöntem"i ise yaklaşım çerçevesinde şekillenen ve yaklaşımın sınırlarını aşmayan, dil malzemesinin sunumu için yapılan sistemli bir plan olarak açıklar (Richards ve Rodgers, 2000, ss. 19). Aynı kavramları Richards ve Rodgers da yorumlamıştır. Onlara göre yaklaşım Anthony'nin tanımına benzer olarak yöntemlerin oluşmasının arka planında yatan bir dizi inanç ve teorileri kapsamaktadır. Yöntem ise eserde doğrudan yöntem sözcüğü ile açıklanmamış; Durmuş'un (2013, ss. 33) ve Göçen'in (2019, ss. 192) ifadesiyle "tasarım" sözcüğüyle açıklanmıştır. Bu kavram eserde doğrudan "procedure" olarak geçmektedir ve yöntem sözcüğünün yerini tutar. Tasarım, belirli kuramların sınıftaki ders işleyişine rehberlik edebilecek biçimi ve işlevleri kapsamaktadır (Richards ve Rodgers, 2000, ss. 17). Bu iki araştırmacının görüşlerini değerlendirerek yeniden sunan Brown (2001, ss. 15'ten aktaran Durmuş, 2013, ss. 34) ise yöntem kavramının yerine yöntembilim (methodology) tasarım kavramı yerine ise de müfredat (curricula) terimini kullanmıştır. Brown (2001, ss. 15) yöntembilim için eğitim uygulamalarının nasıl öğreteceğini açıklayan ve kuramsal temelleri içeren bir olgu; müfredat için ise eğitim alanındaki belirli programları uygulamaya yönelik tasarımlar açıklamasını yapar (Durmuş, 2013, ss. 35). Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki: Bir yaklaşım içerisinde birden fazla yöntem bulunabilir. Sözelimi, yaklaşımlar yöntemleri kapsarlar.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde karşımıza çıkacak yöntem ve yaklaşım kavramları yukarıda açıklanmıştır. Yaklaşımların yöntemleri de kapsamından dolayı buradan itibaren yabancı/ikinci dil öğretimindeki yaklaşımlar, bu yaklaşımların sözcük öğretimine olan bakış açısı ve sözcük öğretimini nasıl işledikleri açıklanacaktır.

### 1.3.3. Yabancı/İkinci Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Sözcük Öğretimi

Bir dil yabancı/ikinci dil olarak öğretilecekse bunun için izlenecek yolu kapsayan, genel düşünceler birliğine yaklaşım denilebilir (Göçen, 2019, ss. 192). Tarih boyunca yabancı/ikinci dil öğretimi konusunda ortaya birçok yaklaşım çıkmıştır. Bu yaklaşımlar genel olarak farklı düşüncelerde olsalar da dili yabancı/ikinci dil olarak öğretmede iki ana unsur üzerine odaklanmışlardır: hedef dilin yapısal özellikleri ve dilin pratik kullanımı

(Güçlü, Aslan ve Üstünyer, 2017, ss. 36). Dil öğretimi ve öğreniminde yaklaşımlar ilk zamanlarda geleneksel, dilbilgisi öğretimi merkezli ve çeviriyi başat unsur olarak gören bir düşünce yapısına sahipti ancak günümüzdeki yaklaşımlar daha çok iletişimi önceleyen, ihtiyaca yönelik görev ve eylem odaklı bir görüşe sahiptir.

Çalışmanın devamında bu bölüm yaklaşımların ayrı ayrı başlıklarda açıklanmasıyla devam edecektir. Her yaklaşım hakkında öncelikle neyi savunduğu ve neyi öncelediği hakkında genel bir bilgi verilecektir. Daha sonra bu yaklaşımların sözcük öğretimine olan bakış açısı ve sözcük öğretimini nasıl işledikleri hakkında bazı detaylar işlenecektir.

### 1.3.3.1. Geleneksel Yaklaşım (Traditional Approach) ve Sözcük Öğretimi

Dil öğretimi ve öğreniminin ilk yıllarından beri alanyazında çok sık yer kaplayan geleneksel yaklaşım; birçok araştırmacı tarafından benimsenen, günümüzde değeri eskisi kadar olmayan bir yaklaşımdır. Dil öğrenim tarihinde “Dilbilgisi Yaklaşımı”, “Sözcük Yaklaşımı” ve “Kültür Yaklaşımı” olarak farklı şekillerde yaklaşımları da kapsamaktadır (Göçen, 2019, ss. 193).

Klasik dilleri öğretmek için kullanılan yaklaşımın modern dillerin öğretimine bir uzantısı olan Dilbilgisi Yaklaşımı (Grammar Approach), Dil Bilgisi Yaklaşımı (Language Information Approach) ya da Dilbilgisi Çeviri Yaklaşımı (Grammar Translation Approach) 1840’lardan 1940’lara kadar dil öğretimi üzerinde egemen olmuştur (Ketabi & Shahraki, 2011, ss. 726). Bu yaklaşımın temel amacı öğrenilen dildeki hedef literatürü okuyabilmektir. Bunu başarmak için de öğrencilerden hedef dilin dilbilgisel yapılarını ve söz varlığını sözcük listelerinden ezberlemeleri beklenir. Söz varlığını, dilbilgisi kurallarını ve çeviriyi ezberlemenin dil öğrenme açısından entelektüel zihinsel özelliklere fayda sağlayacağı düşünülüyordu (Ketabi & Shahraki, 2011, ss. 726). Bir yandan geleneksel dilbilgisi savunucularının iddia ettiği gibi kuralcı dilbilgisi kuralları bu yaklaşımla öğretiliyor olsa da bu yaklaşım haklı bir dil öğretimi kuramından ve politikasından yoksundu (Richards ve Rodgers, 2000). Bu yaklaşım genel olarak dilbilgisi kurallarının ezberine odaklanması sebebiyle yabancı/ikinci dil olarak sözcük öğretimini ve konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerini ikinci plana atmaktaydı (Göçen, 2019, ss. 193).

Geleneksel Yaklaşım'ın türlerinden bir diğeri olan Sözcük Yaklaşımı (Word Approach) 19. yüzyılın sonlarında Dilbilgisi Yaklaşımı'na tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dilbilgisinin başat unsur oluşu bu yaklaşım ile geri plana atılmış, yabancı/ikinci dil olarak ilk öğretilmesi gereken öğelerin sözcükler olduğu savunulmuştur (Güneş, 2013, ss. 80). Bu yaklaşımda öğrencilere verilecek sözcüklerin seçimi öğrencilerin yakın çevresinden olmuştur. Böylelikle günlük dil ve gerçek yaşam arasında bir bağlantı kurularak fazla sayıda sözcüğün öğretimi gerçekleştirilebilecektir (Güneş, 2013, ss. 80). Aynı zamanda yaklaşım, sözcük öğretimine sözcüklerle iletişim kurmaktan daha fazla önem atfetmektedir (Gökçen, 2019, ss. 193).

Kültür Yaklaşımı (Cultural Approach) ise yabancı/ikinci dil olarak dil öğretiminde kültürün başat unsur olması gerektiğini benimser. Bu yaklaşımı savunanlara göre dil, kültür aktarımının ya da öğretiminin bir aracıdır. Bu yüzden bu yaklaşımda ne dilbilgisel öğeler ne de sözcüklerin birebir öğretimi ön plana çıkmıştır. Yaklaşımın önem verdiği şey kültürel metinlerdir (Güneş, 2013, ss. 46'dan aktaran Gökçen, 2019, ss. 193). Kültürel metinlerden oluşturulan dil öğretimi hâliyle kültürel öğeleri içerecektir. Bu nedenle yaklaşımda kültürel öğelerin ön plana çıktığı söylenebilir.

#### 1.3.3.2. Okuma Yaklaşımı (Reading Approach) ve Sözcük Öğretimi

Çalışmamızın yabancı/ikinci dil olarak sözcük öğretiminin tarihsel gelişimi bölümünde anlatıldığı gibi 1929'daki Coleman Raporu'nun ardından okuma büyük önem kazanmıştır ve 2. Dünya Savaşı'na kadar Amerika Birleşik Devletleri'nde popüler hâle gelmiştir (Richards ve Rodgers, 2000). Okuma aynı zamanda yurt dışı seyahatlerinin çok fazla yaygın olmaması nedeniyle bir zamanlar yabancı dilde en önemli beceri olarak kıymet görmüştür (Celce-Murcia, 2001, ss. 6). Ders saatlerinin sınırlı olması, öğretmenlerin nitelikleri, öğrencilerin ihtiyaçları gibi pratik nedenlerden dolayı Doğrudan Yaklaşımına alternatif olarak Okuma Yaklaşımı (Reading Approach) ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım sözcüklerin ve dilbilgisi yapılarının metinler aracılığıyla aşamalı bir şekilde öğretilmesi gerektiğini savunur (Ketabi & Shahraki, 2011, ss. 726). Bu doğrultuda Okuma Yaklaşımı'nın ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Dilbilgisinin öğretimi okuma ve anlamayı artırma ile sınırlıdır.
- Sözcük öğretimi için öncelikle sıklık çalışması yapılır.

- Sözcük öğretimi dardan geniş doğru ilerler.
- Çeviri saygın sınıfın sözcük öğretiminde kullandığı bir yardımcıdır.
- Dil becerisi olarak okuma ve anlama tek başına vurgulanır.
- Öğreticinin öğrenilecek dilde yeterlilik şartlarını sağlamış olması gerekir (Celce-Murcia, 2001, ss. 6-7).

Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere, Okuma Yaklaşımı'nda sözcük öğretimi ve söz varlığı dilbilgisinden daha önemli kabul edilir ve çeviri yapılmasına izin verilir. Yaklaşım sayesinde yabancı/ikinci dil öğretimine şu yenilikler gelmiştir:

- Kişisel ve özel amaçlara göre yönlendirilmiş dil tekniklerini oluşturmak mümkün hâle gelmiştir.
- Metinleri daha iyi sınıflandırabilmek için hedef dile ait metinlere sözcük bilgisi denetimlerinin uygulanabilir düzeye gelmesi sağlanmıştır.
- Zorluk düzeyine göre sıralanmış okuma metinlerinin yazılmasına olanak sağlanmıştır.
- Sözcük bilgisi denetimleri sayesinde artık hızlı okuma teknikleri de yabancı/ikinci dil sınıflarında kullanılabilir hâle gelmiştir (Stern, 1987'den aktaran Gür, 1995, ss. 44).

Yukarıdaki maddeler Okuma Yaklaşımı'nın alana getirdiği yenilik ve faydaları göstermektedir. Ancak bu yaklaşım sözlü ve işitsel becerilere vurgu yapılamamasına ve hedef dilde iletişim kuramayan öğrencilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Celce-Murcia, 2001). Celce-Murcia tarafından yapılan bu eleştiri Okuma Yaklaşımı'nın eksikliğini açıkça ifade etmektedir.

#### 1.3.3.3. Sözel (Sözlü) Yaklaşım, Durumsal Dil Öğretimi ve Sözcük Öğretimi

İngilizler tarafından sözlü ve işitsel yetilerin eksikliğinin hissedildiği Okuma Yaklaşımı'na tepki olarak, 1920'lerde Sözlü Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi (Oral-Situational Approach) çalışmaları yapılmıştır. Başlangıçta iki ayrı yaklaşım gibi görünse de Sözlü Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi'nin birçok benzer yönü bulunmaktadır ve bu yüzden aynı yönden eleştirilere maruz kalmışlardır. Bu sebeple buradan itibaren Sözlü-Durumsal Yaklaşım olarak adlandırılacaktır.



Bu yaklaşıma göre yabancı/ikinci dil öğretiminin temelinde dinleme ve konuşma olmalıdır (Demircan, 2013, ss. 160). Konuşma dil öğretiminin başat unsuru olmak zorundadır ve yabancı/ikinci dil öğretimi etkinlikleri yazılıdan önce sözlü olarak yapılmalıdır (Li, 2012, ss. 166). Bu yaklaşımda sözcük öğeleri uygulanacak durumlara göre seçilir ve genel söz varlığını kapsadığı varsayılan temel söz varlığı öğeleri ile öğretim gerçekleştirilir (Richards ve Rodgers, 2000).

Yaklaşım sözcük öğretimine büyük önem vermektedir. Sözcükler tümevarım yöntemiyle öğretilmektedir. Yaylı ve Yaylı'ya (2011, ss. 12) göre sözcük sıralaması, yapısal sözcükler, içerik sözcükleri ve çekimler dil öğretiminin ana unsurları olarak gözetilir. Güzel ve Barın'a (2013, ss. 187) göre bu yaklaşım şu maddeleri uygulayarak kendisinden sonraki çalışmalara ilham olmuştur:

- Sözcüklerin sıklık sayımı
- Merkezi sözcük listesi
- Müfredat oluşturma
- Düzeylere yönelik sözcük öğretimi
- Temel söz varlığına göre ders kitapları oluşturma.

Li'ye (2012, ss. 166) göre bu yaklaşıma ise şu eleştiri getirilmiştir: Yaklaşım her ne kadar iletişimi önceleyen bir yapıda görünse de gerçek hayata uygulandığında ve bakıldığında öğrencilerinin iletişimsel olarak geri kaldıkları görülmektedir.

#### 1.3.3.4. Doğal Yaklaşım (Natural Approach) ve Sözcük Öğretimi

“Dil öğretiminde yeni bir felsefe” deyimiyle ilk olarak Kaliforniya Üniversitesi'nde İspanyolca eğitmeni olarak görev yapan Tracy Terrell (1977) tarafından geliştirilmiştir. Krashen'in dilbilimsel anlayışını örnek alan Doğal Yaklaşım, adını ikinci dil ediniminin de çocukların edindiği dil gibi doğal bir şekilde öğrenildiği görüşünden alır. Yaklaşım kendisinden önceki yaklaşımları dil edinimi kuramlarını dil öğretimine aktarmadıkları gerekçesiyle eleştirir. Yaylı ve Yaylı'ya (2011, ss. 19) göre Doğal Yaklaşım, dili “anlamın ve iletinin algılanması ve anlaşılmasının bir aracı” olarak görmektedir. Bu da dil öğretiminin ancak çocuklarda olduğu gibi dile maruz kalarak öğrenildiği anlamına

gelmektedir. Dil öğretiminin gerçekleşmesi için öğrenciye hedef dilde “anlaşılır girdi” verilmesi gerekir.

Doğal Yaklaşım’da sözcük öğretimi, yabancı/ikinci dil öğretiminin en önemli unsurudur (Göçen, 2019, ss. 196). Sözcüklerin öğretiminde ise sıklık çalışması yapılan, günlük yaşamda en sık kullanılan sözcüklerin seçilmesi esastır (Demirel, 2012, ss. 47). Sözcüklerin belirli bir bağlam içerisinde tekrar edilmesi öğrenciye doğal bir dil edinimi sağlayacaktır. Bu yüzden sözcükler doğal ortamlarında öğretilmelidir ve bu ortamda ana diline başvurmaya gerek yoktur (Demirel, 2012, ss. 47). Dili öğrenirken ana dili kullanımı ya çok büyük ölçüde azaltılmaktadır ya da yasaklanmaktadır (Toprak, 2019, ss. 8). Bu aynı zamanda sözcükleri daha hatırdaki kalıcı bir hâle getirmektedir.

Doğal Yaklaşım dilbilgisi öğretimine ve bu dilbilgisi kurallarının yapay bir şekilde öğretilmesine kesinlikle karşı çıkmaktadır. Ayrıca dilbilgisi kurallarının bu şekilde öğretilmesinin bir işe yaramadığını iddia etmektedir (Göçen, 2019, ss. 196).

Doğal Yaklaşım sağlam bir dil öğrenme kuramına dayandığı için hem dil araştırmacılarının hem de dil öğreticilerinin ilgisini çekmiştir. Öte yandan bu yaklaşıma birçok araştırmacı da eleştiriler getirmiştir. Doğal Yaklaşım’ın en çok eleştiri aldığı yönü okuma yazma becerilerine çok fazla önem vermemesidir (Demircan, 2013, ss. 175).

### 1.3.3.5. İletişimsel Yaklaşım ve Sözcük Öğretimi

İletişimsel Yaklaşım, dili her şeyden önce bir iletişim sistemi olarak gören antropolojik dilbilim (Hymes, 1972) ve Firthian dilbilimcilerin (Halliday, 1973) çalışmalarının sonucunda ortaya çıkmıştır (Ketabi & Shahraki, 2011, ss. 729). Temelinde yabancı/ikinci dil öğretiminin iletişim odaklı ve öğrenci merkezli olması gerektiği yatmaktadır. Bu yaklaşım Hymes’in iletişimsel yetiye ve dil kullanımı kurallarına dikkat çekmesiyle gelişmiştir (Ketabi & Shahraki, 2011, ss. 729). Bu yaklaşım ile birlikte artık tümceler kullanım doğruluklarına değil, dilin daha özgün kullanımına ve iletişimsel akıcılığa odaklanma başlamıştır. Bu yaklaşımın ortaya çıkışından sonra artık dilbilgisi kurallarının detaylı öğretimi ve bu sayede dilde ustalaşma amacı eskisi kadar değer görmemeye başlamıştır. Dilin iletişimsel amaçlarla öğretilmesi gerektiği özellikle vurgulanmıştır.

Demirel (2012, ss. 48) bu yaklaşım için dilin yüzeysel yapılarından yani dilbilgisi kurallarından daha çok dilin konuşmaya yönelik işlevinin bulunduğunu söyler. Ayrıca Güzel ve Barın'a (2013, ss. 168) göre İletişimsel Yaklaşım, dil konuşurlarının neyi yapmak istediklerine (hedefine) önem vermektedir. Bu da bu yaklaşımın dilin işlevine önceliği anlamına gelir.

İletişimsel Yaklaşım ile yeni bir dil öğrenen bir öğrenci şu konulara hâkim olur:

- Dilin dil bilgisi ve sözcük bilgisi
- Temel konuşma kuralları
- Günlük hayatta kullanılan istek, teşekkür, özür, davet gibi konuşma türleri ve cevap verme ifadeleri
- Dilin bağlama uygun kullanımı (Shuang ve Xin, 2011, ss. 1069).

İletişimsel Yaklaşım ile artık öğrencilere daha aktif bir görev atfedilir. Öğrenciler diyaloglar, tartışmalar, oyunlar ve etkileşimli aktiviteler aracılığıyla yabancı/ikinci dili öğrenirler. Öğrencilerin sürekli iletişimsel bir ortamda bulunmaları onların birbirleriyle de etkileşimde olmalarını gerektirir (Göçen, 2019, ss. 198). Bu yaklaşımda öğretmenlere düşen görevler arasında ise özellikle öğrencileri dinlemek ve geri bildirimde bulunmak, öğrencileri iletişimsel ortamlara teşvik etmek vardır. Ayrıca öğretmenler günlük hayatta malzemeler getirerek öğrencileri dil öğrenmeye teşvik etmelidirler.

Doğruluktan çok akıcılığa vurgu yapan ve öğrencileri kendilerine sunulan dilsel kaynakları kullanarak mesajlarını ve niyetlerini iletmeye teşvik etmeye odaklanan söz varlığı bu yaklaşımın birincil kaygısı olamamıştır ve ikinci planda kalmıştır (Decarrico, 2001). Buradan hareketle şunu söylemek mümkündür: Sözcük bilgisi bu yaklaşımda ön planda değildir. Sözcük bilgisinin öğrencinin iletişimsel ortamda kendi kendine öğreneceği varsayılmaktadır.

#### 1.3.3.6. Eylem Odaklı Yaklaşım (Action-Oriented Approach) ve Sözcük Öğretimi

Eylem Odaklı Yaklaşım (Action-Oriented Approach) ya da Görev Odaklı Yaklaşım olarak bilinen bu yaklaşım, İletişimsel Yaklaşım'ın temel görüşlerini savunur. Bu yaklaşımda artık dilin yapısının eskisi kadar önemi yoktur, dilin işlevi ön plana çıkmaktadır (Coşkun, 2017, ss. 87'den aktaran Göçen, 2019). Avrupa'daki çok kültürlülüğün doğan dilsel

ihtiyaçlara bir çözüm oluşturma amacıyla ortaya çıkarılan bu yaklaşımda yabancı/ikinci dil, salt dilsel olmayan birtakım görevler ve eylemler yardımıyla öğretilmektedir (Delibaş, 2013, ss. 246). Batıda günümüzde birçok kültür yer almaktadır. Ulaşımın ve iletişimin kolaylaşmasıyla bu kültürler birbirleriyle rahatlıkla etkileşim hâline geçmektedir. Bu nedenle ortaya çeşitli dil öğretim ihtiyaçları çıkmaktadır. Eylem Odaklı Yaklaşım tam da bu ihtiyaçlara cevap vermeyi hedefler. Yaklaşımın temelinde dil becerileri ve ortak dil portfolyosu da bulunmaktadır. Bu nedenle yaklaşım şunları içermektedir:

- Öğrencilerin dil düzeylerine göre etkinlikler,
- Dilsel kazanımlar,
- İletişim ve etkileşim,
- Sosyokültürel boyutlar,
- Edimbilimsel ve kullanımbilimsel kazanımlar (Aydoğdu, Ercanlar ve Aydınalp, 2017, ss. 761).

Günümüzde Türkiye'nin de içerisinde bulunduğu Avrupa'da yabancı/ikinci dil öğretme, öğrenme ve değerlendirme standardı sağlayan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni 2000 yılında bu yaklaşım çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu belge içerisinde yaklaşım “dil kullanıcılarının belirlenen ortamlarda belirlenen görevleri yerine getirmelerini sağlayan sosyal bir aktör olarak gören; bu aktörlerin yeteneklerini ve ihtiyaçlarını öğretim için dikkate alan yaklaşım” olarak değerlendirilir.

Belirtildiği üzere, Eylem Odaklı Yaklaşım dil kullanıcılarını sosyal bir aktör olarak görmektedir. Öğrenciler ya da öğrenenler kendilerine verilen dilsel, durumsal, bağlamsal, eylemsel ve kültürel görevleri yerine getirmekle görevlidirler.

Bu yaklaşımın en önemli savucusu olan Puren “iletişimin eylem tarafından belirlendiği”ni iddia etmektedir (Puren, 2006, ss. 38). Puren'in görüşüne destek olarak Bourguignon (2006, ss. 69) da “iletişimin kendi boyutlarıyla tek başına bir anlam ifade etmediğini ancak eylemler aracılığıyla anlam kazandığını” söylemiştir. Bu iki görüşten anlaşılacağı üzere Eylem Odaklı Yaklaşım iletişimselliğe de bir artı katarak eylemlerin ve görevlerin önemini vurgulamıştır.

Eylem Odaklı Yaklaşım'a sözcük öğretimi açısından bakıldığında ise, sözcük öğretiminin görevleri ve eylemleri gerçekleştirme amacıyla sağlandığı görülür. Bu yaklaşımda

neredeşye her Şey  ğrenici odaklıdır ve öğrencinin yabancı/ikinci dili öğrenme hedef ve amaçları önemli bir yer teşkil etmektedir. Yaklaşım  ğrencinin bilgi ve becerilerini geliŐtirerek, öğrenciyi bir sosyal yapı içerisinde görevleri gerçekleŐtirmesini sağlar ve öğrenici kendi öğrenimini kendi eylemleriyle gerçekleŐtirir, dil öğretiminin temel aktörü kendisidir (Bozavlı, 2012, ss. 34). Eylem Odaklı Yaklaşım ayrıca öğrenciyi “mesleki ve toplumsal yaŐamın ihtiyaçlarına en önemli d n t  verebilecek Şekilde eğitmeyi” hedeflediği için sözcük  ğretimi açısından dilin her alanındaki sözcükleri kapsadığı söylenbilir (Ağıldere, 2008, ss. 127). Sonuç olarak, sözcük  ğretimi çalışmaları bu yaklaşımda öğrenici merkezlidir ve öğrencinin yabancı/ikinci dili hangi hedef ve amaçla öğrenmek istediğine bağlı olarak değişmektedir.

Yabancı/İkinci dil  ğretimi yaklaşımları ve sözcük öğretimine bakış açıları yukarıda verildi. Bu çalışmanın yabancı/ikinci dil olarak Türkçe  ğretiminde kullanılan ders kitaplarına odaklanmasından dolayı alandaki eserler hakkında bilgi verilmesi de gerekir. Bu yüzden kuramsal çerçevenin kalan bölümünde yabancı/ikinci dil olarak Türkçe  ğretiminde en çok kullanılan temel ders kitapları hakkında bilgi verilecektir.

#### **1.4. YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARI**

Bir eğitim- ğretim programında, belirlenen bazı hedefler doğrultusunda, öğretilmek istenen ders içeriğinin planlı ve sistematik bir Şekilde öğrenciye aktarımını sağlayan ve aynı zamanda bu içeriklerin pekiŐtirilmesini sağlayan en önemli materyallerden birisi ders kitaplarıdır (Kolaç, 2003, ss. 106; Güzel ve Şimşek, 2012, ss. 179). Ders kitaplarının yabancı/ikinci dil öğrenimi ve  ğretiminde de önemi son derece büyüktür. Yabancı/İkinci dil  ğretiminde ders kitapları öğretici ve öğrencilere yol gösterici nitelikte bir başvuru materyalleridir. Bu başvuru materyalleri, öğretici ve öğrencilerin planlı ve sistematik bir Şekilde amaçladıkları kazanımlara eriŐmesinde bir kılavuz görevi görür. Günümüzde yabancı/ikinci dil öğretimindeki ders kitapları dil düzeyleri ve dil becerilerine göre hazırlanmaktadır. Bu bağlamda, dil düzeyleri açısından genel olarak D-AOBM kaynak alınmaktadır. D-AOBM’de bir önceki başlıklarda da belirtildiği üzere A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı düzey bulunmaktadır. Dil becerileri olarak da karşımıza konuşma,

dinleme, okuma, yazma çıkmaktadır. Dil becerilerine genellikle ders kitaplarında dilbilgisi öğretimi de dâhil edilmektedir.

Yabancı/İkinci dil öğretiminde kullanılmak üzere oluşturulan ders kitapları şunları içermelidir:

- Ders kitaplarındaki etkinlikler, alıştırmalar, metinler ve tümceler günlük hayatta en çok kullanılan ve öğrenilme ihtiyacı bulunan temel söz varlığı unsurlarından oluşturulmalıdır.
- Ders kitaplarındaki konular günlük hayatı etkileyecek iletişimsel öğeler ve bağlamlardan seçilmelidir.
- Ders kitaplarında konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinden hiçbiri eksik bırakılmamalı; bu beceriler dil bilgisi, telaffuz ve dikte gibi unsurlar gözetilerek verilmelidir.
- Ders kitapları başlangıç, orta ve ileri düzeylere göre ayrı ayrı hazırlanmalıdır.
- Ders kitaplarıyla öğretilmesi hedeflenen unsurlar çeşitli görsellerle desteklenmelidir. Bu konudaki herhangi bir eksiklik dersin sıkıcı olmasına sebep olabilir.
- Ders kitaplarıyla birlikte yukarıda bahsedilen görselleri destekleyici videolar, ses kayıtları ve çalışma kitapları gibi derslerde çeşitliliği artıracak materyaller de hazırlanmalıdır (Hengirmen, 1993).

Yukarıda bahsedilen unsurlar ders kitaplarının en temel çerçevesini sunmaktadır. Özellikle yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi işleyen ders kitaplarının nasıl olması gerektiği ise bu tez çalışmasıyla ortaya çıkarılacaktır.

Çalışmanın kapsamını oluşturan Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarına bakacak olursak; özellikle son yıllarda bu alana artan bir ilgi söz konusudur. Türkçenin stratejik konumu dolayısıyla Türkçe öğretimi ve öğretimine olan ilgi, aynı zamanda ders kitaplarının da çoğalmasını desteklemiştir. Bu açıdan, ders kitapları konusunda başı Türkçe Öğretimi Merkezleri, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı gibi kurum ve kuruluşlar çekmektedir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde Türkiye ve Türkiye dışında en çok kullanılan ders kitapları şunlardır:

- Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti
- Ankara TÖMER Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti
- İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti
- İzmir Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti
- Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti
- Maarif Türkçe
- Lale Türkçe Öğretim Seti
- Yabancı Dilim Türkçe
- Türkçe Öğreniyorum
- Yağmur Türkçe Öğretim Seti
- Altay Türkçe Öğreniyorum
- Haydi Türkçe Öğrenelim

Yukarıdaki ders kitaplarının hepsi birden fazla setten oluşmaktadır. Bu setler düzeylere göre belirlenmiştir. Bu setlerin alanda en sık kullanılanları Yedi İklim, Yeni Hitit, İstanbul Yabancılar için Türkçe, Gazi Yabancılar için Türkçe ve İzmir Yabancılar için Türkçe ders kitaplarıdır.

## 2. BÖLÜM: YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde yöntem bilgisi hakkında bilgiler verilecektir. İlk olarak çalışmanın deseni ve bu desen hakkında alanyazın taraması sonuçları yazılacaktır. Daha sonra verilerin toplanma süreci ve bu süreçte elde edilen örneklemin sunumu için başvurulan kaynakların bir açıklaması gerçekleştirilecektir. Bir sonraki aşamada elde edilen verilerin bu çalışmada nasıl bir analiz sürecinden geçtiği ve analizin gerçekleşmesi hakkında bilgiler sunulacaktır. Yöntem bölümünün sonunda ise, çalışmamızın geçerlik ve güvenilirliğinin nasıl sağlandığı açıkça ifade edilecektir.

### 2.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu çalışmanın yöntemi, nitel alanyazın tarama yöntemlerinden meta sentez seçkisidir. Çalışmamızın yöntembilimsel içeriğine geçmeden önce meta sentez hakkında bilgi vermek çalışmanın daha iyi anlaşılması için önemlidir. Bu sebeple, buradan itibaren meta sentez yöntemiyle ilgili genel bilgiler verilecektir.

#### 2.1.1. Meta Sentez Nedir?

Son yıllarda sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında Türkiye ve dünyada yapılan çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Yapılan çalışmaların artması ortaya yeni yöntem ihtiyaçları çıkartmaktadır. Bu tez çalışmasının yöntemi meta sentezdir. Bu yüzden buradan itibaren meta sentez hakkında tarihinden başlayarak genel bir bilgi verilecektir.

Meta sentezin tarihine bakacak olursak; ilk adımları Zimmer'a (2006, ss. 313'ten aktaran Koyuncu, 2022, ss. 55) göre 1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başlarında iki başarılı sosyolog Glaser ve Strauss tarafından atılmıştır. Glaser ve Strauss 1971 yılında *Status Passage* adında ürettikleri çalışmada ölüm sürecini ve önemli yaşam geçişlerini anlatan dört çalışmayı sentezlemişlerdir. Onlar bu çalışmada kullandıkları yöntemi elde edilen birden fazla yeni veriyi mevcut kodlar yardımıyla karşılaştırabildikleri bir uzantı olarak tanımlamaktadır (Zimmer, 2006, ss. 313). Ancak meta sentez terimini çalışmalarında kullanmamışlardır. Meta sentez terimi ilk kez Stern ve Harris'in (1985) birden fazla nitel çalışmanın bulgularını açıklamak amacıyla ortaya koyduğu çalışmada geçmektedir



(Walsh ve Downe, 2005, ss. 204'ten aktaran Koyuncu, 2022, ss. 55). Onların bu çalışmada sadece nitel verileri ele almaları meta sentez çalışmalarının sadece nitel verilere odaklanmasının da kaynağı niteliğindedir. Meta sentez bilindiği üzere bir nitel araştırma yöntemidir. Bu açıdan meta sentezin ilk kez bir yöntem olarak kullanıldığı ve yöntembilimsel çerçevesinin çizilmesi ise eğitim bilimleri alanında olmuştur. Noblit ve Hare tarafından 1988 yılında kültür çalışmalarının analizlerini yapmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada belirtildiği üzere meta etnografi nitel bulguları ya da çalışmaları sistematik bir biçimde analiz etmeye yarar. Meta etnografi, meta sentezin alanyazında genellikle eş anlamlı olarak kullanıldığı bir kavramdır (Major ve Savin-Baden, 2010, ss. 176'dan aktaran Koyuncu, 2022, ss. 54). Meta sentez kavramı da tarihsel açıdan meta etnografiye dayanmaktadır.

Meta sentez “bir olgunun anlam ve önemini kavramsal olarak bir dizi nitel araştırmalardan elde edilen bulgular sonucunda bütünleştirme fırsatı sunan bir yöntem” olarak tanımlanabilir (Willig ve Wirth, 2018, ss. 229). Ludvingsen vd.'e (2016, ss. 2) göre meta sentez bir ya da birden fazla nitel araştırma raporlarından elde edilen bulguları sistematik olarak bir araya getirmek, bütünleştirmek ve yorumlamak için yöntembilimsel bir çerçeve sunar. Ayrıca meta sentez seçilen bir ilgi alanı hakkında bilinçli bir şekilde yeni bir anlayış oluşturmak amacıyla alanyazını gözden geçirmek ve alanyazından elde edilen bulguları sentezlemek için kullanılan bir yöntemdir (Tang, 2009, ss. 2339). Bu tanımlardan hareketle bir meta sentezin amacının alanyazında bulunan verilerin sadece bir özetini ya da karşılaştırmasını yapmanın yetersiz olduğu durumlarda bu verilerin yeni bir açıklamasını, tanımlamasını, yorumlamasını ya da çözümlemesini yapmak olduğu söylenebilir.

Meta sentez kavramı ya da yöntemi birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde yorumlanmış ve kullanılmıştır. Farklı yorumlar veya kullanımlar beraberinde meta sentez hakkında farklı yaklaşımları ortaya çıkarmıştır (Walsh ve Downe, 2005, ss. 207). Bu farklı yaklaşımlar Sandelowski vd.'ne (1997, ss. 367) göre başlıca şu üç şekilde sınıflandırılabilir:

- Meta sentez seçilen bir alanda bir araştırmacının birden fazla çalışmalarının bulgularının bütünleştirilmesidir.

- Meta sentez, seçilen bir alanda birden fazla araştırmacının çalışmalarının sentezidir.
- Meta sentez, seçilen bir alandaki nitel araştırmaların önemli noktalarının nicel bir özetidir.

Sandelowski vd.'nin bu sınıflandırmasındaki birinci yaklaşım bilginin temelinde yatan ilkeyi çağrıştırdığından en saf olarak görülür. Ancak sadece tek taraflı bir bakış açısına sahip olduğu için araştırmayı taraflı hâle getirme potansiyeli bulunmaktadır. Bu bir dezavantaj olarak görülebilir. İkinci yaklaşım, alanyazındaki meta sentez çalışmaları arasında en çok benimsenen, en çok kabul gören ve en sık kullanılan yaklaşımdır. Üçüncü yaklaşım ise daha çok tartışılan bir noktadadır. Bazı araştırmacılar tarafından tam olarak kabul edilmese de meta sentez çalışmaları kapsamında kullanılabilir (Walsh ve Downe, 2005, ss. 207).

Bir meta sentez çalışması kapsamlı bir araştırma ve süreç gerektirir. Bu bağlamda bir meta sentez çalışması belli başlı özelliklere sahiptir. Chrastina'nın (2018, ss. 117-119) aktardığı üzere; bir meta sentez başlık, deneyim, kapsam, hedef, örnek, yöntem ve değerlendirme açılarından özelliklere ayrılabilir. Bir meta sentez başlığı yönteme atıfta bulunarak içeriği yansıtmalıdır (Campbell vd., 2003, ss. 672). Sentezi gerçekleştirecek kişinin yeterliliğini deneyim gösterir. Meta sentezi yapacak araştırmacı nitel araştırma yapabilmeye yeterli deneyime sahip olmalıdır. Sahip değilse de deneyimli bir nitel araştırmacı desteğine başvurmalıdır (Jensen ve Allen, 1996). Bir meta sentez araştırmasının konusunun dikkat ve ilgi çekici olması gerekir. Çalışma başta araştırmacının daha sonra da diğer araştırmacıların dikkatini çekici özellikte olmalıdır (Jones, 2004). Bir meta sentez çalışması yapılmadan önce ana hedefler belirlenmelidir. Bu hedeflerin belirlenmesi daha sonra seçilecek çalışmaların sentezlenmesine ve araştırmanın yönüne katkıda bulunacaktır (Sandelowski ve Barroso, 2003). Araştırma sorusunun ve araştırma probleminin de iyi belirlenmesi meta sentezin sağlıklı olabilmesi açısından son derece önemlidir. İyi bir biçimde belirlenmeyen araştırma soruları üzerinde çalışılacak çalışmaların sayısının ve zaman aralığının da yanlış belirlenmesinin önünü açabilir (Finlayson ve Dixon, 2008). Araştırma soruları ve araştırma problemine göre seçilen çalışmalar dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine göre sentezlenmelidir. Seçilen çalışmalar ön sentez sürecine tabi tutulmalıdır. Ön sentez sürecine tabi tutulmuyorsa da seçilen çalışmalar mutlaka bir değerlendirme sürecinden geçirilmelidir (Finlayson ve

Dixon, 2008). Meta sentez kapsamına alınacak çalışmalar için mutlaka olması gereken bir yöntem sınırlaması bulunmamaktadır. Söz konusu olan konuyu araştıran yakın desenli yöntemler araştırmanın derinliği açısından farklı şekillerde sentezlenebilmektedir (Chrastina, 2018, ss. 119). Son olarak meta sentezin raporlandırılmasında da bir altın standart bulunmamaktadır. Ancak prestijli bir uluslararası hakemli bir dergide yayımlanması gibi unsurlar meta sentezin etki alanını genişletmesi açısından önemli olabilir.

Meta sentez yöntemi genellikle alanyazında meta analiz ve betimsel içerik analizi gibi yöntemlerle sıkça karıştırılmaktadır. Meta sentezi diğer yöntemlerden ayırabilmek onu daha iyi kavramamıza yardımcı olacaktır. Bu açıdan meta sentezin bahsi geçen yöntemlerden farkını açıklamakta fayda vardır. Meta sentez, meta analiz ve betimsel içerik analizi yaklaşımları belirli bir çalışmayı değerlendirmekten ziyade sistematik olarak birden fazla çalışmanın ya da alanının değerlendirmesini yapmayı hedefler. Bu amaçla aynı yöntembilimsel amaca sahiptirler. Ancak meta analiz, nicel; meta sentez, nitel; betimsel içerik analizi ise hem nicel hem de nitel çalışmaların verilerine odaklanır. Birçok araştırmacı meta senteze de nicel çalışmaların nitel verilerinin eklenebileceğini savunmaktadır. Meta sentez ayrıca çalışmaları tündengelim biçiminde yorumlamayı hedefler (Tang, 2009, ss. 2339). Meta sentez ve meta analiz arasındaki nicel ve nitel desenlerden kaynaklanan temel farklar da bulunmaktadır. Nicel desenler için geçerli olan gerçekliğin nesnel olması gibi bazı ölçütler aynı zamanda meta analizi kapsamaktadır. Bu bağlamda meta sentez çalışmalarındaki gerçeklik de daha yorumlayıcı ve öznel nitelikte olmaktadır. Bu iki yöntemden farklı olarak betimsel içerik analizi ise genellikle alanyazında geniş kapsamlı literatür taraması çalışmaları elde etmek amacıyla kullanılır. Bu yöntemde incelenen çalışmaların yönteminin bir sınırlaması yoktur.

### 2.1.2. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Meta Sentez Çalışmaları

Bu çalışma henüz yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yeni yayılmaya başlayan meta sentez yöntemi çerçevesinde yapılmıştır. Alanda meta sentez yöntemi ile yapılmış çalışma sayısı azdır ve bu çalışmalar belli başlı bazı konulara odaklanmıştır. Bu bağlamda, alanda daha önceden yapılmış meta sentez çalışmalarının hangi konulara

yoğunlaştığı ve neleri amaçladıkları hakkında kısaca bilgiler vermenin bu çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

“Meta sentez” anahtar sözcüğü ile YÖK-TEZ, Google Akademik, DergiPark, Academia ve ResearchGate gibi veritabanlarından elde edilen bulgular ışığında yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında meta sentez yöntemi ile gerçekleştirilen toplam 6 çalışma bulunmuştur. Bu çalışmaların 4’ü yüksek lisans tezi, 1’i kitap bölümü ve 1’i de dergi makalesidir. Tez çalışmalarının 2’si Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü’nde; 2’si Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nde yayımlanmıştır. Bu iki üniversitede meta sentez yöntemi konusunda öncü olan bir araştırmacının var olduğu söylenebilir. Örneğin, Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde yayımlanan iki tezin de danışmanı Doç. Dr. Muhammet Raşit Memiş’tir.

Meta sentez yöntemi ile yazılan tezlere bakıldığında en eski tarihli olarak İrem Oyar’ın (2021) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezi çıkar. Oyar (2021) bu çalışmasında, öğrencilerin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunları alanyazındaki araştırmaların sistematik derlemesiyle tespit etmeyi ve yorumlamayı amaçlamıştır. Oyar (2021) çalışmasına dâhil ettiği çalışmaları yöntemler, sorunlar, sonuçlar, öneriler, ülkelere göre benzerlikler ve farklılıklar açısından sınıflandırmış ve yorumlamıştır. Oyar ile aynı enstitüde yapılan bir lisansüstü tez daha bulunmaktadır. Koyuncu’nun (2022) bu tezinin başlığı “İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Kültür Konusunda Yönelik Araştırmalar: Bir Meta Sentez Çalışması”dır. Koyuncu (2022) çalışmasında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusunu inceleyen araştırmaları sistematik olarak derlemeyi ve yorumlamayı amaçlamıştır. Koyuncu (2022) incelediği araştırmaları betimsel özellikler, yöntemler, amaçlar, konu başlıkları, bileşenler, sonuçlar, öneriler, benzerlik ve farklılıklar açısından sınıflandırmış ve tematik analiz tekniği ile yorumlamıştır.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nde yayımlanan tezlere bakıldığında ise karşımıza iki çalışma çıkmaktadır. Bu çalışmalardan ilki Himoğlu’nun (2022) “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları Üzerine Yapılan İncelemelere Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezidir. Himoğlu (2022) bu çalışmasında Yeni Hitit ders kitapları üzerine alanyazında yazılan araştırmaları derlemeyi

ve bir çalışmada toplamayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda toplanan araştırmaları ise kültür, sözcük öğretimi, temel dil becerileri, ölçme ve değerlendirme, etkinlikler gibi açılardan sınıflandırmış ve yorumlamıştır. Aynı enstitüde yayımlanan bir diğer çalışma Biliş'in (2022) aynı amaç doğrultusunda Gazi TÖMER Türkçe Öğretimi ders kitaplarını incelediği tez çalışmasıdır. Biliş (2022) de derlediği araştırmaları amaç, konu, sorun, sonuç, düzey ve öneriler açısından sınıflandırmış ve yorumlamıştır.

Şahin ve Aktar'ın (2021) *Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Üzerine Araştırmalar* başlıklı kitapta bulunan çalışması da meta sentez yöntemiyle alanyazında hazırlanan çalışmalar arasında yer almaktadır. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkiye Dışında Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Meta Sentez Örneği" başlıklı bölümde Şahin ve Aktar (2021) yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin yurt dışındaki öğretimi hakkında yapılan çalışmaların dağılımını incelemeyi amaçlamıştır. Şahin ve Aktar'ın (2021) meta senteze dâhil ettikleri çalışmalarda ele alınan sorunlar alfabe, dil becerileri, dilbilgisi, öğrenci ve öğretici açılarından sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Alanyazın taraması sonucunda yabancı/ikinci dil olarak Türkçe alanında meta sentez ile yapılmış tek makale çalışması ise Gülден'in (2022) Çukuroava Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutunu Ele Alan Çalışmaların İncelenmesi: Meta-Sentez Çalışması" adlı çalışmadır. Gülден'in (2022) çalışması internet erişimine kapalı olduğundan sadece özet bölümüne ulaşılabilmiştir. Özet bölümünden anlaşıldığı üzere çalışma, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında kültür üzerine yapılan çalışmaları sistematik olarak derlemeyi ve bu alandaki genel eğilimi betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan Koyuncu'nun (2022) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Koyuncu ders kitaplarını, Gülден genel olarak çalışmaları incelemiştir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelediğinde genel olarak bu alandaki sorunlara yönelik bir eğilim bulunduğu görülmektedir. Araştırmacılar meta sentez yöntemi ile yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılan nitel çalışmaları inceleyerek alandaki sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

## 2.2. VERİLERİN TOPLANMASI

Meta sentez yöntemi, alanyazın derleme çalışması yapmak için kullanılan yöntemlerden birisidir. Bu yöntemle verileri toplamadan önce belirli araştırma sorularının belirlenmesi gerekmektedir. Bu sorular genellikle alanyazındaki belli sorun ve konulara ilişkin bilgileri toplamak amacıyla seçilir. Araştırmacıların bu araştırma sorularını yanıtlamaları için öncelikle bir veri tabanı araştırması yapması gerekir. Bir meta sentez çalışması için kullanılacak başlıca veri tabanları şunlardır: YÖK-TEZ, Google Akademik, Tübitak Ulakbim, BASE, ERIC, MLA, SSCI, AHCI, Elsevier, Procedia, Proquest, DergiPark (Koyuncu, 2022, ss. 58). Veritabanları belirlendikten sonra araştırmacının bu veritabanlarından araştırma yapabilmesi için belirli anahtar sözcüklere ihtiyacı vardır. Bunları belirlemesi gerekir. Anahtar sözcükler ile yapılan taratmalar sonucunda araştırmacı kitap, kitap bölümü, makale, bildiri ve tez gibi sonuçlara ulaşabilmektedir. Araştırmacılar anahtar sözcüklerle araştırma sorularına uygun çalışmalarını bulduktan sonra bu yayınları detaylıca okurlar. Yayınları okurken dikkat edecekleri noktalar; özet, bulgu ve yöntem gibi bölümlerdir.

Bu tez çalışmasında bir önceki paragrafta bahsi geçen aşamalar yöntemin gereklilikleri çerçevesinde aşama aşama verilecektir. Koyuncu'nun (2022) aktardığı gibi, aşamalar daha önce alanın önde gelen araştırmacılarının (Gümüş, 2016; Polat ve Ay, 2016) belirlediği şekilde ilerletilecektir.

#### a. Araştırma Odağına Karar Verme

Meta sentez yönteminin ilk aşaması alanyazında görülen sorun ya da problemden hareketle bir araştırma odağına karar vermektir. Bu çalışma alanyazındaki çalışmalarını inceleyerek; yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin sözcük öğretimi çalışmaları üzerine bir odak geliştirmiştir.

#### b. Kapsamlı ve Detaylı Bir Alanyazın Taraması Yapma

Bir meta sentez çalışması amaç itibariyle bir alanyazın tarama ve derleme yöntemidir. Bu yüzden detaylı bir tarama yapmanın önemi büyüktür. Çalışma, bu amaçla aşağıdaki şu veritabanları üzerinden detaylı bir taramayı içerir:

- YÖK-TEZ
- Tübitak Ulakbim
- Google Akademik

- Researchgate
- DergiPark
- Academia
- BASE
- ESCI
- SSCI

Çalışmada daha önce bahsedildiği gibi veritabanlarında tarama yapmadan önce belirli anahtar sözcükler seçilmelidir. Anahtar sözcüklerin seçimi için de ayrı bir araştırma yapılması gerekir. Çalışmanın anahtar sözcüklerinin seçimi için alanyazın derleme çalışmaları incelenmiştir. Bu çalışmalardan hareketle aşağıdaki anahtar sözcükler veritabanı araştırması yapmak için belirlenmiştir:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi
- İkinci dil olarak Türkçe öğretimi
- Yabancılara Türkçe öğretimi
- Sözcük öğretimi
- Kelime öğretimi
- Söz varlığı
- Sözcük
- Kelime
- Ders kitabı
- Ders kitapları
- Kitap(b)
- Kitaplar

Belirlenen bu anahtar sözcükler bahsi geçen veritabanlarında ilk olarak birbirleriyle eşdizimli olarak aratılmıştır. Örneğin, “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları”, “yabancılara Türkçe öğretimi sözcük öğretimi ders kitapları”, “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında sözcük öğretimi” gibi amaca uygun eşdizimlilikle bu anahtar sözcükler aratılmıştır. Amaca uygun olması için bütün eşdizim varyasyonlarıyla arama gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu anahtar sözcükleri bazı gözden kaçabilecek anahtar sözcükleriyle de kullanılabilme ihtimali üzerine tekrardan bu sefer yalnız başına aratılmıştır. Örneğin, “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “sözcük öğretimi” ve “söz

varlığı” gibi anahtar sözcükler alanda birçok çalışmayı içerebileceğinden tekrar arama gerçekleştirilmiştir. Arama sonuçlarında çıkan çalışmalar tek tek incelenmiş, yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin sözcük öğretimi konusunu ders kitaplarında ele alan çalışmalar buradan da belirlenmiştir. Eğer aranılan veritabanında “ve/veya” seçkisi bulunuyorsa bu seçkiler kullanılarak eşdizimlilik aramaları gerçekleştirilmiştir.

Tarama yapılırken aynı zamanda uygun bütün çalışmaları incelemek ve gözden kaçırmamak amacıyla elde edilen çalışmaların kaynakça bölümleri de incelenmiştir. Yukarıda geçen anahtar sözcüklerin geçtiği çalışmalar da bu tezin veri setine katkı sağlamaktadır.

#### c. Elde Edilen Çalışmaları Değerlendirme

Bu bölümde alanyazın taraması sonucunda elde edilen çalışmaların başlık ve özetleri detaylı bir biçimde incelenmiştir. Özellikle ilk başta çalışmaların başlık ve özet kısımlarına dikkat kesilerek incelenmesi zaman kazanımı açısından önemlidir. Çünkü başlık ve özet kısımlarının yapılacak meta sentez çalışmasıyla uyumu gerekir. Elde edilen çalışmaların tamamının ilk etapta okunması meta sentezin konusuna uymayanlara fazla zaman ayırma anlamına gelebilir. Bu açılarından daha sonra detaylı incelenecek çalışmaları belirlemek için çalışmanın başlık ve özeti kısımlarına odaklanılmıştır.

#### d. Dahil Etme/Hariç Tutma Kriterlerini Belirleme ve İncelenecek Çalışmaları Saptama

Bir meta sentez çalışmasında incelenecek çalışmalar belirlenirken bazılarının dâhil edilip bazılarının hariç tutulması gerekmektedir. Aşağıdaki tabloda bu meta sentez çalışması için belirlenen dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri verilmiştir:

**Tablo 1.** Dâhil Etme ve Hariç Tutma Ölçütleri

<b>Ölçüt</b>	<b>Dahil Etme</b>	<b>Hariç Tutma</b>
--------------	-------------------	--------------------



<b>Anahtar Sözcük</b>	Bu çalışmaya aşağıdaki anahtar sözcüklerden en az birisinin geçtiği çalışmalar dâhil edilmiştir: · Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi · Sözcük öğretimi · Ders/çalışma kitabı/kitapları · Kelime öğretimi · Söz varlığı	Bu çalışmada yan taraftaki sözcüklerden hiçbirinin geçmediği çalışmalar hariç tutulmuştur.
<b>Yayın yılı</b>	Bu çalışmaya 2014-2022 yılları arasındaki çalışmalar dâhil edilmiştir.	Bu çalışmada 2014 yılı öncesi çalışmalar hariç tutulmuştur.
<b>Yayın Yeri</b>	Bu çalışmaya sadece Türkiye’de yayımlanan çalışmalar dâhil edilmiştir.	Bu çalışmada Türkiye dışındaki çalışmalar hariç tutulmuştur.
<b>Araştırma Türü</b>	Bu çalışmaya yüksek lisans tezleri ve makaleler dâhil edilmiştir.	Bu çalışma doktora tezi, bildiri, kitap ve kitap bölümü gibi türlerden hariç tutulmuştur.
<b>Yöntem</b>	Bu çalışmaya sadece yöntemi açıkça belirtilen nitel desenli çalışmalar dâhil edilmiştir.	Bu çalışmada nicel ve karma desenli çalışmalar hâriç tutulmuştur.

<b>Araştırma Amacı</b>	Bu çalışmaya sözcük öğretimini doğrudan ders ve çalışma kitaplarında incelemeyi amaçlayan çalışmalar dâhil edilmiştir.	Bu çalışmada amacı doğrudan ders kitaplarını incelemek olmayan veya ders kitaplarını sadece veri toplama aracı olarak kullanan çalışmalar hariç tutulmuştur.
<b>Araştırma Dili</b>	Bu çalışmaya sadece Türkçe yazılan çalışmalar dâhil edilmiştir.	Bu çalışmada Türkçe dışındaki dillerde yazılan çalışmalar hariç tutulmuştur.
<b>Araştırmada İncelenen Kitap Dili</b>	Bu çalışmaya sadece Türkçe öğretimi kitaplarını inceleyen çalışmalar dâhil edilmiştir.	Bu çalışmada Türkçe öğretimi (İngilizce ile karşılaştırma dâhil) dışındaki kitapları inceleyen çalışmalar hariç tutulmuştur.
<b>Erişim</b>	Bu çalışmaya sadece ücretsiz, erişime açık çalışmalar ile bunlara ücretsiz erişim izni veren veritabanları dâhil edilmiştir.	Çalışmada ücretli, erişime kapalı çalışmalar ve bunlara ücretli erişim sağlayan veritabanları hariç tutulmuştur.

Yukarıda bu meta sentez çalışmasının dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri verilmiştir. Bu ölçütleri karşılayan 24 çalışma tespit edilmiştir. Tespit edilen bu çalışmalar meta sentez yöntemi çerçevesinde incelenecektir. İncelenecek çalışmalar bütün tez boyunca karşılık gelecek kodlara çevrilmiştir. Akademik araştırma türü açısından tez olanlar T harfi ile makale olanlar M harfi ile kodlanmıştır. Buna göre incelenecek olan çalışmalar ve temel özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 2.** Meta Sentez Kapsamında İncelenecek Çalışmalar

<b>Kod</b>	<b>Yazar</b>	<b>Başlık</b>	<b>Yıl</b>	<b>Örneklem Boyutu ve Düzeyi</b>	<b>Yöntem</b>
T1	Abdullah Uğur	“Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarının Sözcük Öğretimi Açısından İncelenmesi”	2019	· YEE Yedi İklim Türkçe · Genel Düzey	· Nitel Desen · Doküman İncelemesi · Betimsel Analiz
T2	Nesibe Alcellat	“Sözcük Öğretimi ile Kültür Aktarımı: Avrupa Ortak Çerçeve Metni’nden Hareketle Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti’nin Değerlendirilmesi”	2018	· YEE Yedi İklim Türkçe · A1 ve A2 Düzeyi	· Nitel Desen · İçerik Analizi · Çerik Analizi
T3	Mehmet Kürşat Güzel	“Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kelime Öğretimi Stratejileri”	2021	· YEE Yedi İklim Türkçe & İstanbul Yabancılar için Türkçe · A2, B1 ve B2	· Nitel Desen · Durum Çalışması · Betimsel Analiz

T4	Serdar Başutku	“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi”	2018	· Ankara Üniversitesi Yeni Hitit 2 & İstanbul Ünivetsitesi DİLMER & Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe · B1	· Nitel Desen · Tarama Modeli · Betimsel Analiz
T5	Aliye Koyuncu	“Gazi Üniversitesi Tömer Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarının Sözcük Öğretim Yöntemleri Açısından İncelenmesi”	2022	· Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe · A1, A2, B1, B2, C1	· Nitel Desen · Doküman İncelemesi · Betimsel Analiz
T6	Mehmet Saydam	“Kelime Öğretimi Stratejileri Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitapları Üzerine Bir Araştırma”	2018	· İstanbul Yabancılar için Türkçe & YEE Yedi İklim Türkçe & Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe · A1	· Nitel Desen · Durum Çalışması · İçerik Analizi
T7	Murat Aydın	“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders ve Okuma	2015	· İstanbul Yabancılar İçin Türkçe & Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe &	· Nitel Desen · Betimsel Tarama Modeli · İçerik Analizi

		Kitaplarındaki Kelime Sıklığı ve Seviyelere Göre Sözcük Hazinesi Çalışması”		Gökkuşuğu Türkçe & Lale Türkçe & Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe & İzmir Yabancılar İçin Türkçe · A1, A2, B1, B2, C1	
T8	Hamiyet Gökmen	“Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği”	2021	·Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Eğitim Seti · A1, A2, B1, B2, C1, C2	· Nitel Desen ·Durum Çalışması · Betimsel Analiz & İçerik Analizi
T9	Nazmi Arslan	“Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi”	2014	·Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1-2-3 · A1, A2, B1, B2, C1	· Nitel Desen ·Doküman İncelemesi · İçerik Analizi
T10	Gülşen Yılmaz	“Gazi Üniversitesi Tömer’e Ait Ders Kitaplarındaki Kelime Evreninin Akademik Eğitim Yeterliliği	2019	· Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe · A1, A2, B1, B2, C1	· Nitel Desen ·Tarama Tahlil Modeli · Betimsel Analiz

		Bakımından İncelenmesi”			
T11	Tuğba Hayran	“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Söz Varlığına Yönelik Bir İnceleme”	2019	· Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe & YEE Yedi İklim Türkçe & Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe · A1, A2, B1, B2, C1, C2	· Nitel Desen · Doküman İncelemesi · Betimsel Analiz
M1	Serdar Başutku ve Ersin Durmuş	“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretim Tekniklerinin Değerlendirilmesi”	2018	· Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit 2 & İstanbul Üniversitesi DİLMER & Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe · B1	· Nitel Desen · Tarama Modeli · İçerik Analizi
M2	Gökçen Göçen ve Fatma Buluş	“Yabancılar İçin ‘Hayat Boyu Türkçe’ Ders Kitaplarında Yer	2022	· Hayat Boyu Türkçe · 6-12 Yaş Suriyeli Çocuklar	· Nitel Desen · Durum Çalışması · Betimsel Analiz & İçerik Analizi

		Alan Söz Varlığı Unsurları”			
M3	Nilüfer Serin ve Osman Mert	“Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’yle bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması”	2022	· YEE Yedi İklim Türkçe Eğitim Seti & 120 öğrenci · A1, A2, B1	· Nitel Desen · Durum Çalışması · İçerik Analizi
M4	Yunus Şenyiğit ve Bekir İnce	“YTÖ “Yeni Hitit” kitabındaki sözcük öğretimine bağlam temelli bir bakış”	2015	· Ankara TÖMER Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 · B1, B2	· Nitel Desen · Doküman Tarama · Belirtilmemiş
M5	Abdullah Uğur ve Mesut Gün	“Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Sözcük Öğretim Yöntemleri Açısından Değerlendirilmesi”	2020	· YEE Yedi İklim Türkçe · A1, A2, B1, B2, C1, C2	· Nitel Desen · Doküman İncelemesi · Belirtilmemiş
M6	Fidan Uğur ve Nahide	“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders	2016	· İstanbul Yabancılar için Türkçe & Yeni Hitit	· Nitel Desen · Doküman İncelemesi

	İrem Azizoğlu	Kitaplarının Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi”		Yabancılar için Türkçe · A1, A2	· Doküman Analizi
M7	Sevgi Çalışır Zenci	“İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Setindeki Sözcük Listelerinin Değerlendirilmesi”	2021	· İstanbul Yabancılar için Türkçe · A1, A2, B1, B2, C1, C2	· Nitel Desen · Doküman İncelemesi · Betimsel Analiz
M8	Nil Didem Şimşek	“Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlişkisel Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi”	2015	· İstanbul Yabancılar için Türkçe 1 & Lale Türkçe · A1	· Nitel Desen · Doküman İncelemesi · İçerik Analizi
M9	Ramazan Şimşek	“B1 düzeyi ders materyallerinin söz varlığının ve B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığının çeşitli değişkenler açısından derlem tabanlı incelenmesi”	2020	· Türkçeye Yolculuk B1 Ders Kitabı · B1	· Nitel Desen · Betimsel Tarama Modeli · Wordsmithtools 7.0 Yazılımı



M10	Gökçen Göçen ve Nebahat Ataş	“ABC Çocuklar İçin Türkçe (A1) Ders Kitabındaki Söz Varlığı Unsurları”	2022	· ABC Çocuklar için Türkçe Ders Kitapları A1.1 A1.2 · A1, A2	· Nitel Desen Durum Çalışması · Betimsel Analiz & İçerik Analizi
M11	Hasan Bağcı ve Aydın Özdemir	“A1 ve A2 Seviyesi Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi (Gazi Üniversitesi Tömer Örneği)”	2021	· Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe · A1, A2	· Nitel Desen · Doküman İncelemesi · Belirtilmemiş
M12	Mustafa Çiriş ve Mustafa Arslan	“Ortak Avrupa Dil Referansı Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yağmur Ders Kitaplarının Kelime Sıklığı Açısından İncelenmesi”	2021	· Yağmur Türkçe Öğretim Seti · A1, A2	· Nitel Desen · Betimsel Tarama · Betimsel Analiz

M13	Şaziye Durukan	“Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Batı Kökenli Sözcüklerin Kullanımı: Yedi İklim Türkçe Seti (A1-A2 Ders Kitabı) Örneği”	2021	· YEE Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti · A1, A2	· Nitel Desen · Doküman İncelemesi · Belirtilmemiş.
-----	----------------	---	------	--	---

e. Elde Edilen Çalışmaları Detaylı Bir Biçimde Okuma, Değerlendirme, Kodlama ve Temalar Oluşturma

Bu bölüm bir meta sentez çalışmasının iskeletini oluşturması açısından oldukça önemlidir. Burada incelenecek çalışmalar ilk olarak detaylı ve ayrıntılı bir biçimde okunmuştur. Ayrıntılı okuma gerçekleştirildikten sonra bu çalışmalar tematik olarak kodlanmıştır. Bu doğrultuda, aşağıdaki tabloda meta sentez çalışmasına dâhil edilen çalışmaların temaları verilmiştir:

**Tablo 3.** Sentezlenecek Çalışmalar için Temalar

Tema	Alt Tema
İncelenen Çalışmaların Genel Özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmaların Türü</li> <li>• Çalışmaların Yayın Yılı</li> <li>• Çalışmaların Yayımlandığı Yer</li> </ul>
İncelenen Çalışmaların Yöntembilimsel Özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmaların Deseni</li> <li>• Çalışmaların Modeli/Veri Toplama Yöntemi</li> <li>• Çalışmaların Veri Analiz Tekniği</li> <li>• Çalışmaların Örneklemi</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmaların Örneklem Boyutu</li> </ul>
İncelenen Çalışmaların Amaçları	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmaların Amacı</li> </ul>
İncelenen Çalışmaların Bulguları	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmaların Genel Sözcük Öğretimine Yönelik Bulguları <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sözcük Öğretim Yöntemleri</li> <li>○ Sözcük Öğretim Teknikleri</li> <li>○ Sözcük Öğretim Stratejileri</li> <li>○ Sözcük Öğretim Etkinlikleri</li> <li>○ Kültürel Sözcük Öğretimi</li> </ul> </li> <li>• Çalışmaların Söz Varlığına Yönelik Bulguları <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Söz Varlığı Unsurları</li> <li>○ Sıklık Çalışması</li> <li>○ Sözcük Listeleri</li> <li>○ Akademik Söz Varlığı</li> <li>○ İlişkisel Söz Varlığı</li> <li>○ Derlem Temelli Söz Varlığı</li> <li>○ Batı Kökenli Söz Varlığı</li> </ul> </li> </ul>
İncelenen Çalışmaların Sonuçları	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmaların Sonuçları</li> </ul>
İncelenen Çalışmaların Önerileri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğreticilere Yönelik Öneriler</li> <li>• Materyal Geliştiricilerine Yönelik Öneriler</li> <li>• Araştırmacılara Yönelik Öneriler</li> </ul>

f. Temalar Doğrultusunda Verilerin Sentezlenmesi

Çalışmanın bu bölümünde yukarıdaki tabloda oluşturulan temalardan hareketle veriler sentezlenmiştir. Verilerin sentezlenmesi Thomas ve Harden'in (2008) tematik sentez tekniği ile gerçekleştirilmiştir.

#### g. Sentezlenen Verilerin Raporlaştırılması

Bu meta sentez çalışmasının son bölümü elde edilen bulguların sunumu ve raporlandırılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Sentezlenen veriler burada tematik olarak, sırasıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### 2.3. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmamız meta sentezin bir alt yöntemi olan Thomas ve Harden'in (2008) geliştirdiği tematik sentez yöntemi ile analiz edilecektir. Tematik sentez, bir meta sentez çalışması için kullanılan araştırma sorularına yanıt ararken benzer temalara sahip verilerin birleştirilmesi ve sentezlenmesi amacıyla kullanılır. Bu analiz yöntemi sayesinde elde edilen veriler bir araya getirilir ve gruplandırılır. Tematik sentez aşağıdaki şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. Konu Seçimi: Araştırma yapılacak bir konu seçilir ve bu konu hakkında araştırma soruları oluşturulur.
2. Kaynak Taraması: Bir ya da birden fazla veritabanı seçilerek bura(lar)dan kaynak araması yapılır.
3. Verilerin Seçimi: Taranan kaynaklar detaylıca okunur ve araştırma konusuna uygun olanlar seçilir.
4. Verileri Kodlama: Okunan araştırmalar tematik olarak kodlanır.
5. Tematik Analiz: Kodlanan veriler benzeyen ya da farklılaşan yönlerine göre gruplandırılır ve analiz edilir.
6. Sonuç: Analiz edilen bulgular rapor hâline getirilir.

Tematik sentez, araştırmacılara verileri çok daha kolay analiz edebilmesi konusunda yardımcı olmaktadır. Ancak bu yöntemin doğru sonuçlar doğurabilmesi için

araştırmacının kaynakları doğru bir şekilde okuması, kodlaması ve temalandırması gerekmektedir.

## 2.4. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmanın doğruluğu ve tutarlılığı açısından son derece önemlidir. Geçerlilik, bir araştırmadaki bulguların araştırmacı, örneklem ve okuyucular açısından uygun olup olmadığını denetler (Creswell ve Miller, 2000). Güvenirlik ise o araştırmacının başka araştırmalar ve araştırmacılar tarafından tutarlılığını denetler (Gibbs, 2007'den aktaran Creswell, 2014, ss. 566-567). Nitel desenli yöntemlerden meta sentez ile yapılan bu çalışmada da geçerlilik ve güvenirliliğe özen gösterilmiştir.

Meta sentez araştırmalarında geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması için bazı maddeler öne çıkmaktadır. Bu meta sentez çalışmasının geçerlilik ve güvenirliliğinin sağlanması amacıyla dikkat edilen hususlar şöyledir:

- Bir meta sentezdeki en önemli hususlardan birisi araştırmacının amacının ve araştırma sorularının açık ve anlaşılabilir bir şekilde verilmesidir. Çalışmamız amacı ve araştırma sorularını açık ve anlaşılabilir bir şekilde belirtmiştir.
- Meta senteze alınacak veya çıkarılacak çalışmaların kapsamı da bir diğer önemli husustur. Bu açıdan çalışmamızda dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri de detaylı olarak anlatılmıştır.
- Meta sentez çalışmasında dâhil edilen çalışmalardan bazı alıntılar sunmak da geçerlilik ve güvenilirlik açısından önemlidir. Bu konuda çalışmamızın çoğu bölümünde elde edilen çalışmalardan alıntılar kaynak göstererek yapılmıştır.
- Bir meta sentez çalışmasında ortak temaların geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne ihtiyaç duyulabilir. Bu kapsamda, bu meta sentez çalışmasının ortak temaları ve kodlayıcıları meta sentezi hazırlayan araştırmacı tarafından yapılmış; daha sonra iki uzman dilbilimci tarafından bu temalar ve kodlayıcılar kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda yanlış ve yetersiz olabileceği düşünülen temalar ve kodlayıcılar düzeltilmiştir.

- Meta sentez çalışmalarının geçerlilik ve güvenilirliğini sağlayan son ölçüt ise meta sentezin oluşturulma aşamalarının açıkça anlatılmasıdır. Bu meta sentezin oluşturulma aşamaları *Yöntem* bölümünde açıkça ve tarafsız bir şekilde anlatılmıştır.

### 3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada buradan itibaren elde edilen veriler yöntem bölümünde bahsedilen temalardan hareketle sunulmuş ve yorumlanmıştır. Başlık altındaki sentezlenen veriler tablolar hâlinde sırasıyla verilmiştir. Bu tablolar çerçevesinde bazı yorum ve gözlemler yapılmıştır. Tablolarda “T” harfi ile başlayan kodlar yüksek lisans tezlerine, “M” ile başlayan kodlar araştırma makalelerine aittir.

#### 3.1. İNCELENEN ÇALIŞMALARIN GENEL ÖZELLİKLERİ

Bu bölüm meta sentez kapsamındaki incelenen çalışmaların türleri, yayım yılları ve yerlerine göre dağılımlarından oluşmaktadır.

##### 3.1.1. İncelenen Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda meta sentez kapsamında incelenen çalışmaların tür açısından dağılımları verilmiştir:

**Tablo 4.** İncelenen Çalışmaların Tür Açısından Dağılımı

Çalışma Türü	Çalışma Kodu	Sayı (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans Tezi	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11	11	%45,83
Araştırma Makalesi	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13	13	%54,17
<b>Toplam</b>		24	%100

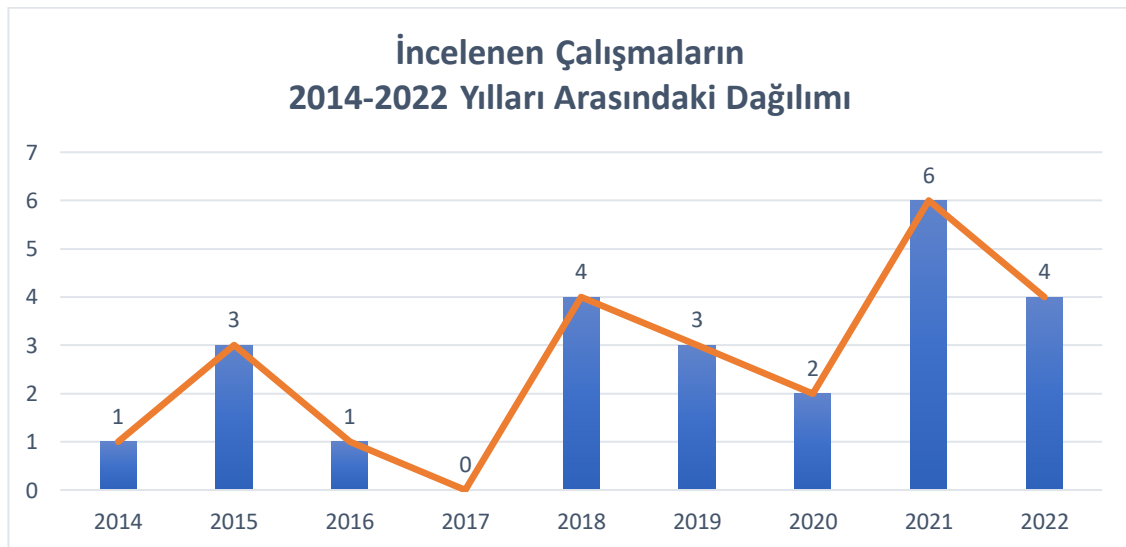
Meta senteze dâhil edilen çalışmaların çoğunluğunu araştırma makaleleri oluşturmaktadır. Makaleler genel olarak lisansüstü tezlere göre daha kısa sürelerde ve daha fazla yazılmaktadırlar. Bu açıdan incelenen çalışmalarda araştırma makalelerinin

daha fazla olması normaldir. Son yıllarda yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine olan ilginin artması ve yeni lisansüstü programların açılması tezlerin çoğalmasına da sebep olmuştur. Bu programlardan mezun olan araştırmacılar hem lisansüstü tez hem de makale yazmışlardır. Bu sebeple yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretimi konusunu inceleyen çalışmaların yüksek lisans tezi ve araştırma makalesi olma oranları neredeyse eşittir.

### 3.1.2. İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Aşağıdaki grafik bu meta sentez çalışması kapsamında incelenen çalışmaların 2014-2022 yılları arasındaki dağılımını göstermektedir:

**Grafik 1.** İncelenen Çalışmaların 2014-2022 Yılları Arasındaki Dağılımı



Yukarıdaki grafikte görüldüğü üzere son yıllarda yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin ders kitaplarında sözcük öğretimi çalışmalarının arttığı görülmektedir. Bu artış yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ayrı bir lisansüstü program olarak kabul görmeye başlanmasıyla açıklanabilir. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretimi kendi adıyla bir doktora programı olarak 2013 yılında Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'nde açılmıştır. Bünyesine birçok araştırmacıyı dâhil ederek Gazi Üniversitesi gibi üniversitelerde de doktora programı açılmasının önünü açmıştır.



### 3.1.3. İncelenen Çalışmaların Yayın Yerlerine Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda bu meta sentez çalışması kapsamında incelenen çalışmaların yayım yerlerine göre dağılımları verilmiştir:

**Tablo 5.** İncelenen Çalışmaların Yayın Yerlerine Göre Dağılımı

Enstitü/Dergi Adı	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	T1, T5	2
Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	T3, T6	2
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	T7, T10	2
Journal of Sustainable Education Studies (Sürdürülebilir Eğitim Çalışmaları Dergisi)	M2, M10	2
RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (RumeliDe Journal of Language and Literature Studies)	M3, M9	2
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	T2	1
Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	T4	1
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	T8	1
Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	T9	1
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	T11	1
International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language (Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi)	M1	1

International Journal of Human Sciences (Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi)	M4	1
Researcher: Social Science Studies	M5	1
Ana Dili Eğitimi Dergisi	M6	1
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty)	M7	1
International Journal of Science Culture and Sport	M8	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	M11	1
Journal of Research in Turkic Language	M12	1
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)	M13	1
Toplam		24

Bu meta sentez kapsamında araştırma makaleleri ve yüksek lisans tezleri yayım yerleri açısından ayrılmaktadırlar. Makaleler üniversite dergileri ve uluslararası yayım yapan dergiler olmak üzere iki kategoride sınıflandırılabilir. Dergiler arasında RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (RumeliDe Journal of Language and Literature Studies) ve Sürdürülebilir Eğitim Çalışmaları Dergisi'nde (Journal of Sustainable Education Studies) bir yoğunlaşma söz konusudur (f=2). Ayrıca incelenen çalışmaların yayımlandıkları dergilerden sadece Ana Dili Eğitimi Dergisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ve Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE) Ulakbim Tr Dizin'de taranmaktadır. Dergiler arasında Web of Science veritabanında taranabilen hiçbir dergi bulunmamaktadır.

Lisansüstü tezler açısından yayım yerleri incelendiğinde ise karşımıza Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü çıkmaktadır. Bu çalışmalar en çok Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nde yoğunlaşmaktadır (f=2). Bu

enstitülerde yoğunlaşmasının sebebi enstitülerdeki öğretim görevlilerinin sözcük öğretimine ilgisiyle açıklanabilir. Örneğin, YTÜ’de görev yapan Prof. Dr. Bayram Baş alanyazına daha çok söz varlığı ve sözcük öğretimi açısından katkı sağlamaktadır. Burada sözcük öğretimi üzerine yayımlanan T3 kodlu çalışmanın danışmanı da Prof. Dr. Bayram Baş’tır. Benzer olarak HBVÜ’de yayımlanan T1 kodlu çalışmanın danışmanı olan Prof. Dr. Mesut Gün’ün de söz varlığı alanında birçok araştırmasının bulunduğu görülmektedir. Lisansüstü çalışmaların Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yoğunlaşması tahmin edilebilir. Ancak Sosyal Bilimler Enstitülerinde de bu çalışmaların azımsanmayacak kadar çok olması yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin sözcük öğretimindeki ders kitaplarının sadece pedagojik açıdan değil filolojik açıdan da incelenbildiğinin göstergesidir.

### 3.2. İNCELENEN ÇALIŞMALARIN YÖNTEMBİLİMSEL ÖZELLİKLERİ

Çalışmanın bu bölümü; incelenen çalışmaların deseni, araştırma modeli/veri toplama yöntemi, veri analiz tekniği, örneklem ve örneklem düzeyi açısından dağılımlarını içermektedir.

#### 3.2.1. İncelenen Çalışmaların Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretimi ve söz varlığını inceleyen çalışmaların araştırma desenlerinin dağılımı yer almaktadır:

**Tablo 6.** İncelenen Çalışmaların Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Nitel Desen	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13	24

Nicel Desen	-	-
Karma Desen	-	-
Toplam		24

Yukarıdaki Tablo 6.da görüldüğü üzere bu çalışmada sadece nitel desenli çalışmalar bulunmaktadır. Nicel desenli çalışmalar meta analiz yönteminin çerçevesine dâhil edildiğinden bu çalışmadan hariç tutulmuştur. Karma desenli çalışmaların nitel verileri de meta sentez kapsamında incelenebilmektedir. Ancak incelenen çalışmalar arasında karma desenli çalışmanın bulunmaması bu açıdan bir eksiliği ortaya çıkarmaktadır.

### 3.2.2. İncelenen Çalışmaların Araştırma Modeline/Veri Toplama Yöntemine Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda bu meta sentez çalışması kapsamında incelenen çalışmaların araştırma modeline/veri toplama yöntemine göre dağılımı sergilenmektedir:

**Tablo 7.** İncelenen Çalışmaların Veri Toplama Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Modeli/Veri Toplama Yöntemi	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Doküman İncelemesi	T1, T5, T9, T11, M4, M5, M6, M7, M8, M11, M13	11
Durum Çalışması	T3, T6, T8, M2, M3, M10	6
Tarama Modeli	T4, T7, T10, M1, M9, M12	6

İçerik Analizi	T2	1
Toplam		24

Tablo 7.de görüldüğü üzere meta sentez çalışması kapsamında incelenen çalışmaların büyük çoğunluğu doküman incelemesi yöntemi ile verileri toplamıştır. Ders kitaplarının bir doküman olması nedeniyle bu yöntemin tercih edildiği söylenebilir. Durum Çalışması ve Tarama Modeli incelenen çalışmalarda kullanılan diğer modellerdir. Durum çalışması araştırmacıya belirli bir zaman aralığında birçok farklı bilim kaynağı sayesinde detaylı ve derin bir araştırma yapmayı sağlar (Creswell, 2016, ss. 97). Bu açıdan ders kitaplarının incelenmesinde bu modelin fazla kullanılması olağandır. Ayrıca tarama modelinin de var olan bir olguyu olduğu gibi betimlemeyi amaçlaması açısından bu çalışmalarda tercih edildiği söylenebilir (Karasar, 2010, ss. 77). İncelenen çalışmalarda araştırma deseninin yanında araştırma modeli ya da veri toplama yöntemi belirtilmektedir. Ancak bazı çalışmalarda bu yöntemler arasına veri analiz yöntemlerinin yazıldığı görülmektedir. Örneğin, T2’de çalışmanın içerik analizi yöntemi ile modellendiği söylenmektedir. Buradan hareketle çalışmaların yöntembilimsel bir temelde birleşemedikleri söylenebilir.

### 3.2.3. İncelenen Çalışmaların Veri Analiz Tekniğine Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda bu çalışmada incelenen çalışmaların veri analiz tekniklerine göre dağılımı gösterilmiştir:

**Tablo 8.** İncelenen Çalışmaların Veri Analiz Tekniğine Göre Dağılımı

Veri Analiz Tekniği	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Betimsel Analiz	T1, T3, T4, T5, T10, T11, M7, M12	8

İçerik Analizi	T2, T6, T7, T9, M1, M3, M8	7
Betimsel Analiz ve İçerik Analizi	T8, M2, M10	3
Doküman Analizi	M6	1
Belirtilmemiş	M4, M5, M9, M11, M13	5
Toplam		24

Yukarıdaki Tablo 8.de görüldüğü üzere bu meta sentezde incelenen çalışmalarda betimsel analiz ve içerik analizi tekniğinin çokluğu dikkat çekmektedir. İncelenen çalışmalarda bir analiz tekniği belirtildiyse ya betimsel analiz ya içerik analizi ya da bu iki tekniğin birlikte kullanımı görülmektedir. 5 çalışmada analiz tekniği belirtilmemiştir. M6 kodlu çalışmada ise yöntem bölümünde bahsedilen doküman analizinin hem bir yöntem hem de bir analiz tekniği olarak kullanıldığı söylenmektedir.

#### 3.2.4. İncelenen Çalışmaların Örneklemelerine Göre Dağılımı

Bu meta sentez çalışması kapsamında incelenen bütün çalışmaların örneklemine yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları oluşturmaktadır. Bu açıdan örneklem dağılımını ders kitapları oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda incelenen çalışmaların hangi kitapları ele aldığı gösterilmektedir:

**Tablo 9.** İncelenen Çalışmaların Örneklemelerine Göre Dağılımı

Örneklem (Ders Kitabı)	Çalışma Kodu	Sayı (f)
YEE Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti	T1, T2, T3, T6, T11, M3, M5, M13	8

İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti	T3, T4, T6, T7, M1, M6, M7, M8	8
Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti	T4, T5, T6, T7, T10, T11, M1, M11	8
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti	T4, T7, T9, T11, M1, M4, M6	7
Lale Türkçe Öğretim Seti	T7, M8	2
İzmir Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti	T7	1
Gökkuşığı Öğretim Seti	T7	1
Hayat Boyu Türkçe Öğretim Seti	M2	1
Türkçeye Yolculuk Öğretim Seti	M9	1
Yağmur Türkçe Öğretim Seti	M12	1
ABC Çocuklar için Türkçe Öğretim Seti	M10	1

Tablo 9.da görüldüğü üzere, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi söz varlığı ve sözcük öğretimi konusunda en çok çalışma yapılan ders kitapları YEE Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (f=8), İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti (f=8), Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti (f=8) ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti (f=7)'dir. Bu ders kitapları Türkiye'de ve dünyada yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde en çok tercih edilen ders kitaplarıdır. Örneğin, Yedi İklim ders kitabı Hacettepe TÖMER, Yeni Hitit ders kitabı Ankara Üniversitesi TÖMER, İstanbul ders kitabı İstanbul Üniversitesi DİLMER, Gazi ders kitabı Gazi Üniversitesi TÖMER gibi Türkiye'nin önemli üniversitelerinde öğretim materyali olarak tercih edilmektedir. Bu açıdan en çok bu ders kitaplarının incelenmesi beklenen bir durumdur. İncelenen çalışmalarda dikkat çeken bir diğer husus bazı çalışmaların birden fazla ders kitabını birlikte ele almasıdır. Birden fazla ders kitabını ele alan bu çalışmalardan T7, T11 ve M8 söz varlığı unsurlarını bu ders kitapları üzerinden karşılaştırmalı bir şekilde incelemektedir. T3 ve T6 sözcük öğretim stratejileri açısından; T4, M1 ve M6 ise sözcük öğretimi ve sözcük öğretim teknikleri açısından bu ders kitaplarını ele almaktadır. Tek bir ders kitabını inceleyen çalışmalar açısından bakıldığında ise karşımıza sözcük öğretimi (yöntem, teknik ve stratejileri), söz varlığı unsurları ve sözcük sıklığı, bağlam ve kültür temelli inceleme, akademik eğitim açısından inceleme gibi konular çıkmaktadır. Bu çalışmalardan T1, T5 ve M5; ders kitaplarını sözcük öğretimi (yöntem, teknik ve strateji) açısından incelemiştir. T8, T9, T10, M2, M3, M7, M9, M10, M11, M12 ve M13 kodlu çalışmalar ders kitaplarını söz varlığı unsurları ve sözcük sıklığı konuları açısından ele almıştır. Bu da ders kitaplarının en çok incelendiği konunun söz varlığı unsurları ve sözcük sıklığı olduğu anlamına gelmektedir. İncelenen bir diğer konu ise ders kitapları üzerinde bağlam ve kültür temelli çalışmalar yapılmasıdır. Burada T2 kültür temelli; M4 ise bağlam temelli bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmalarda incelenen ders kitapları genel olarak D-AOBM'yi kaynak almışlar ve orada betimlenen düzeylere ulaşmayı hedeflemişlerdir. Örneğin, Yeni Hitit ve İstanbul ders kitabının *Önsöz* bölümünde; Yedi İklim ders kitabı için Yunus Emre Enstitüsü'nün internet sitesinde açıkça D-AOBM düzeylerine ulaşma hedefi belirtilmiştir. Buradan hareketle, en çok kullanılan ders kitaplarının Görev Odaklı Yaklaşım ve İletişimsel Yaklaşım bağlamında oluşturulduğu söylenebilir. Söz gelimi, yabancı/ikinci dil olarak



Türkçe öğretimi ders kitapları en güncel yaklaşımlarla bir dil öğretimi gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır.

### 3.2.5. İncelenen Çalışmaların Örneklem Boyutuna Göre Dağılımı

Bu meta sentez kapsamında ders kitaplarını inceleyen çalışmaların örneklem boyutu iki açıdan ele alınmıştır. Bu iki açıyı hedef kitlenin durumu oluşturmaktadır. Ele alınan çalışmaların neredeyse tamamı çalışmada bir düzey belirtmiştir. Düzey belirtilmeyen çalışmalar ise hedef kitlenin yaşını belirtmiştir. Aşağıdaki tabloda incelenen çalışmaların örneklem boyutu gösterilmiştir:

**Tablo 10.** İncelenen Çalışmaların Örneklem Boyutuna Göre Dağılımı

Örneklem Düzeyi	Örneklem Yaşı	Çalışma Kodu	Sayı (f)
A1	Yetişkin	T6, M8	2
A2	Yetişkin	-	0
B1	Yetişkin	T4, M1, M9	3
B2	Yetişkin	-	0
C1	Yetişkin	-	0

C2	Yetişkin	-	0
A1-A2	Yetişkin	T2, M6, M10, M12, M13	5
A1-A2-B1	Yetişkin	M3	1
A2-B1-B2	Yetişkin	T3	1
A1-A2-B1-B2-C1	Yetişkin	T5, T7, T9, T10	4
A1-A2-B1-B2-C1-C2	Yetişkin	T1, T8, T11, M5, M7,	5
B1-B2	Yetişkin	M4	1
A1-A2	Çocuk	M11	1
-	Çocuk	M2	1

Yukarıdaki Tablo 10.da görüldüğü üzere, bütün düzeylerin incelendiği (f=5) ve A1-A2 düzeyinin birlikte incelendiği (f=5) çalışmalar daha fazladır. Alanyazında ders kitaplarının söz varlığı ve sözcük öğretimi açısından incelenmesinde başlangıç düzeyini

ele alan çalışmalar oldukça fazladır. Sözcük öğretiminin başlangıç düzeyinde en önemli ölçütlerden birisi olmasının burada etkisi olabilir. Başlangıç düzeyinde öğrencilere hangi sözcüklerin öğretildiği ya da öğretilmesi gerektiği özellikle T2, T6, M3, M6, M8, M10, M12 ve M13 kodlu çalışmalarda ele alınmıştır. Bütün düzeyleri inceleyen çalışmalarda ise C2 düzeyini dâhil etmede bir ayrım söz konusudur. T5, T7, T9 ve T10 kodlu çalışmalar C2 düzeyini içeriklerine dâhil etmemişler; T1, T8, T11, M5 ve M7 kodlu çalışmalar ise C2 düzeyini içeriklerine dâhil etmişlerdir. Buradaki dâhil etme ayrımının bazı araştırmacılar tarafından C2 düzeyinin ana dili düzeyi olarak görülmesinden kaynaklanma ihtimali yüksektir. Ayrıca T7, T9 ve T10 kodlu çalışmalar söz varlığına odaklandığı için C2 düzeyini söz varlığı kapsamının genişliğinden dolayı incelememiş olabilirler.

Tablo 10.da örneklem düzeyi ve örneklem yaşı olarak iki ayrı değişken bulunmaktadır. Yukarıda bahsedildiği gibi bazı çalışmalar örneklem düzeyi belirtmemiştir. Ayrıca bazı çalışmalar örneklem konusunda yaş temelli bir ayrıma da gitmişlerdir. M2 ve M11 (f=2) kodlu çalışmalar hedef kitlesinin “çocuklar” olduğu ders kitaplarını incelemesi bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadırlar. Bu çalışmalardan M2 bir dil düzeyi belirtmemiştir. Ancak çalışmanın incelediği ders kitabından anlaşılacağı üzere bu çalışma da bütün düzeyleri kapsamaktadır.

### 3.3. İNCELENEN ÇALIŞMALARIN AMAÇLARINA GÖRE DAĞILIMI

Çalışmanın bu bölümü meta sentez için incelenen çalışmaların temel amaçlarına göre nasıl dağılım sergilediklerini ortaya koymaktadır. Meta sentez için toplanan çalışmalar tek tek incelenerek amaçlarına göre kodlanmıştır. Kodlanan amaçlar ise aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 11.** İncelenen Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Amaç	Çalışma Kodu	Sayı (f)

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının tespitini veya değerlendirmesini yapmak	T7, M2, M3, T8, T9, T11, M8, M9, M10, M11, M12	11
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerini incelemek	T1, T4, M1, M5, M6	5
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretim stratejilerinin yerini, amaçlarını ve uygulanış şekillerini incelemek	T3, T6	2
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarından hareketle sözcük öğretimi ile kültür aktarımı arasındaki bağlantıyı incelemek	T2	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarını sözcük öğretim yöntemleri açısından incelemek	T5	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi tekniklerini belirlemek	M4	1

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük listelerini değerlendirmek	M7	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının akademik ihtiyacı karşılayıp karşılamadığını tespit etmek	T10	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki yabancı kökenli sözcüklerin tespitini yapmak	M13	1

Tablo 11.de görüldüğü üzere, bu meta sentezde incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun (f=11) temel amacı yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının tespitini veya değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaç; yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının nelerden oluştuğunu (Örneğin; deyimler, atasözleri, ikilemeler vb.), bu söz varlığının sayısal dağılımını, söz varlığının düzeylerle ilişkisini ve ders kitaplarındaki söz varlığının öğrencilerin söz varlığına etkisini kapsamaktadır (T7, M2, M3, T8, T9, T11, M8, M9, M10, M11, M12).

Söz varlığı çalışmalarından sonra çalışmaların amaçları açısından en çok sözcük öğretim etkinliklerinin öne çıktığı görülmektedir (f=5). Bu çalışmalarda ders kitaplarındaki etkinlikler sözcük öğretim yöntemleri, teknikleri ya da stratejileri açısından incelenmiştir. Ayrıca ders kitaplarındaki sözcük öğretim yöntemleri, teknikleri ve stratejileri başka çalışmalarda (T3, T5, T6, M4) detaylı olarak incelenmiştir.

Yabancı/İkinci dil olarak sözcük öğretiminde akademik söz varlığı alanyazında araştırılma ihtiyacı duyulan konulardandır. Tablo 11.de görüldüğü üzere, T10 kodlu çalışma ders kitaplarını akademik söz varlığı açısından incelemeyi nihai hedef yapmıştır.

Sözcük öğretimi çalışmalarındaki bir diğer önemli konu da sıklık çalışmalarıdır. Sıklık çalışmaları ders kitaplarında yer alan söz varlığının seçiminde önemli rol oynar. Örneğin, sıklık çalışmaları sayesinde ders kitaplarında seçilecek sözcükler düzeylere göre dağıtılabılır, hangi zamanda ve hangi oranda kullanılacağı hakkında bilgi sahibi olunabilir ve bu sözcüklerin ne kadar tekrarlanacağına karar verilebilir (Göçen ve Ataş, 2022, ss. 209). Alanyazında yapılan sıklık çalışmalarının ders kitaplarındaki versiyonları ise sözcük listeleridir. M7 kodlu çalışmanın hedefi bu sözcük listelerini değerlendirmektir. Bu açıdan hedeflenen konunun önemli bir hususa değindiği düşünülmektedir.

Ders kitaplarının amaçları yukarıdaki Tablo 11.de gösterildi. Buradan itibaren ise incelenen çalışmaların bulguları değerlendirilecek ve dağılımları tablolar hâlinde sunulacaktır.

### **3.4. İNCELENEN ÇALIŞMALARIN BULGULARINA GÖRE DAĞILIMI**

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarını sözcük öğretimi açısından inceleyen çalışmaların bulguları iki ana tema altında sınıflandırılabilir. Bu ana temalardan ilkinde sözcük öğretimini genel açıdan inceleyen çalışmalar dâhildir. Bu çalışmalar sözcük öğretim yöntemleri, sözcük öğretim teknikleri, sözcük öğretim stratejileri, sözcük öğretimi etkinlikleri ve kültürel sözcük öğretimi olarak beş alt temaya ayrılmıştır. Diğer ana temaya ise sözcük öğretimini söz varlığı açısından inceleyen çalışmalar dâhil edilmiştir. Buradaki çalışmalar da söz varlığı unsurları, sıklık çalışması, akademik söz varlığı,

#### **3.4.1. Genel Sözcük Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Dağılımları**

Meta sentez çalışmasının bu bölümünde yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarını genel sözcük öğretimi konusunda ele alan çalışmaların dağılımları gösterilecektir. Aşağıdaki tabloda bu çalışmaların genel sözcük öğretiminin hangi boyutunu inceledikleri gösterilmiştir:

**Tablo 12.** İncelenen Çalışmaların Genel Sözcük Öğretimine İlişkin Dağılımı

Genel Sözcük Öğretimi			
Boyut	Çalışma Kodu	Sayı (f)	İçerik/Alt Başlıklar
Sözcük Öğretim Yöntemleri	T1, T5, M5	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Görsellerden Yararlanma</li> <li>• Eşleştirme</li> <li>• Boşluk Doldurma</li> <li>• Çağrışım</li> <li>• Sözlük Kullanma</li> <li>• Dinleme</li> <li>• Okuma</li> <li>• Sözlü Anlatımda Kullanma</li> <li>• Yazılı Anlatımda Kullanma</li> <li>• Cümle Kurma</li> <li>• Diyalog</li> <li>• Gruplandırma</li> <li>• İlişkilendirme</li> <li>• Tahmin Etme</li> <li>• Sözcük Türetme</li> <li>• Müzik</li> <li>• Oyun</li> <li>• Bulmaca</li> <li>• Anlam Analizi</li> <li>• Birleştirilmiş Yöntem</li> </ul>
Sözcük Öğretim Teknikleri	T4, M1, M4	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tekrar Okuma</li> <li>• Tekrar Yazma</li> <li>• Sözlük Yardımı</li> <li>• Eş ve Zıt Anlam</li> <li>• Cümle Kurma</li> <li>• Görsel</li> <li>• Tahmin Etme</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Telaffuz</li> <li>• Sözcük Defteri</li> <li>• Drama</li> <li>• Film İzleme</li> <li>• Günlük Yaşam</li> <li>• Benzer Form ve Hece</li> <li>• İpucu</li> <li>• Bağlam</li> </ul>
Sözcük Öğretim Stratejileri	T3, T6	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilinmeyen Bir Sözcüğün Anlamını Bulmak için Kullanılan Stratejiler: Bağlam, Şekil Bilgisi, Tahmin Etme, Sözlük Kullanma, Görsellerden Yararlanma, Canlandırma</li> <li>• Sözcük Anlamını Kesinleştirmek ve Söz Varlığını Geliştirmek için Kullanılan Stratejiler: Bağlam Üretme, Metinler Arası Okuma, Sözcük Defteri, Kavram Haritası</li> <li>• Yeni Sözcük Öğrenmek için Kullanılan Stratejiler: Dil Farkındalığı Kazanma, İletişime Açık Olma, Dinleme ve Okuma Alışkanlığı Kazanma</li> </ul>



Sözcük Öğretim Etkinlikleri	M6	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Görsellerden Yararlanma ve Gruplandırma Etkinlikleri</li> <li>• Eşleştirme ve Boşluk Doldurma Etkinlikleri</li> <li>• Anlamsal Sözcük Öğretimi Etkinlikleri</li> <li>• Günlük Yaşamda Kullanılan Sözcükler/Kalıpsözleri Öğretme Amacıyla Etkinlik</li> <li>• Bulmaca, Oyun ve Temalarla Örülen Etkinlikler</li> <li>• Sayılar ve Alfabe ile İlgili Etkinlikler</li> <li>• Sözcük Listesi ve Sözlük Kullanımına Yönelik Etkinlikler</li> <li>• Karışık ya da Eksik Verilen Harflerden Sözcük Oluşturma Etkinlikleri</li> </ul>
Kültürel Sözcük Öğretimi	T2	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelerin Tespiti</li> <li>• Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelerin Yüzdesele Dağılımı</li> <li>• Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelerin Avrupa Dil Portföyü (ADP) ile Uyumu</li> </ul>

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında genel sözcük öğretimi beş boyutta incelenmiştir. Bu boyutlardan en fazla inceleneni sözcük öğretim yöntemleri (f=3) ve sözcük öğretim teknikleridir (f=3). Bu iki alt temanın içerdiği başlıklara odaklanıldığında bazı ortak başlıkların varlığı dikkat çekmektedir. Özellikle okuma, yazma, görsellerin ve sözlüklerin kullanımı gibi başlıklar iki temada da bulunmaktadır. Sözlük kullanımına ilişkin bulgular kültürel sözcük öğretimi hariç bütün ana temalarda bulunmaktadır. Bu da sözlük kullanımının sözcük öğretim yöntemleri, teknikleri, stratejileri ve etkinliklerinde olmazsa olmaz unsuru olduğu anlamına gelebilir. Sözcük listesi/defteri oluşturma ve kullanma başlığı da neredeyse bütün boyutlarda kullanılmıştır. Bu açıdan sözcük listelerinin sözcük öğretimindeki önemi de vurgulanmaktadır. Buradan itibaren başlıklara ilişkin detaylı bulguların dağılımları verilecektir.

#### 3.4.1.1. Sözcük Öğretim Yöntemlerine İlişkin Tespitler ve Sorunlar

Bu çalışmada yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretim yöntemlerine ilişkin bulgular sunan üç araştırma bulunmaktadır (T1, T5, M5). Aşağıdaki tabloda incelenen bu çalışmaların sözcük öğretim yöntemlerine ilişkin tespitleri ve sorunlarının dağılımı verilmiştir:

**Tablo 13.** İncelenen Çalışmaların Sözcük Öğretim Yöntemlerine İlişkin Dağılımı

Sözcük Öğretim Yöntemine İlişkin Tespit/Sorun	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Ders kitaplarında “sözlü anlatımda kullanma”, “boşluk doldurma”, “eşleştirme” ve “cümle kurma” gibi sözcük öğretim yöntemlerinin kullanımı çok fazladır.	T1, M5	2
Ders kitaplarında “boşluk doldurma”, “eşleştirme”, “okuma” ve “dinleme” ve “birleştirilmiş yöntem” gibi sözcük öğretim yöntemlerinin kullanımı çok fazladır.	T5	1

Ders kitaplarında “sözlük kullanma”, “müzik”, “anlam analizi”, “oyun” ve “bulmaca” gibi sözcük öğretim yöntemlerinin kullanımını çok azdır.	T1, M5	2
Ders kitaplarında “çağrışım”, “gruplandırma”, “ilişkilendirme”, “anlam analizi” ve “bulmaca” gibi sözcük öğretim yöntemlerinin kullanımını çok azdır.	T5	1
Ders kitaplarında sözcük türetme yöntemi kullanılmamaktadır.	T1, M5	2
Ders kitaplarında “sözlük kullanma”, “tahmin etme”, “sözcük türetme”, “müzik” ve “oyun” gibi sözcük öğretim yöntemleri kullanılmamaktadır.	T5	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan sözcük öğretim yöntemleri çalışmalar arasında farklılık göstermektedir. 3 çalışmada da (T1, T5, M5) “boşluk doldurma” ve “eşleştirme” yönteminin en çok kullanılan yöntemler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, boşluk doldurma ve eşleştirme yöntemlerinin alandaki ders kitaplarında en çok kullanılan yöntem olduğu söylenebilir. En az kullanılan yöntemler arasında ise ortak küme “anlam analizi” ve “bulmaca” yöntemleri ile şekillenmektedir. Bu, yöntemlerin ders kitaplarında genellikle daha az tercih edildiğini ortaya çıkarmaktadır. Ders kitaplarında hiç tercih edilmeyen yöntemin kesişim kümesinde ise “sözcük türetme” vardır. Az ya da çok ders kitaplarında sözcük türetme yöntemi hiç kullanılmamıştır. Sözcük türetmenin yabancı/ikinci dil öğretiminde etkili bir yöntem olduğu Yip ve Rimmington (2004) tarafından ortaya koymuştur. Onlar yaptıkları çalışmada İngilizce öğretiminde önek ve sonekler yardımıyla sözcük türetme yöntemlerini kullanmışlar ve başarılı sonuçlar elde etmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara göre sözcük türetme yöntemi öğrencileri sözcük öğrenmeye teşvik etmekte ve onların söz varlığını geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Yip ve Rimmington, 2004). Bu sebeple incelenen çalışmaların sözcük türetme açısından eksik olduğu söylenebilir. İncelenen çalışmalarda “sözlük kullanma” yöntemi ise T1 ve

M5 kodlu çalışmalarda az tercih edildiği, T5 kodlu çalışmada hiç tercih edilmediği söylenen yöntemdir. Sözlük kullanma yöntemi öğrencilere sözcük öğretimi esnasında sözcüğün anlamı, bağlamı ve eşdizimliliği gibi konularda yardımcı olabilmektedir. Buradan hareketle, ders kitaplarının sözlük kullanımı yöntemi yönünden neredeyse hiç tercih edilmediği ve eksik bulunduğu söylenebilir.

İncelenen çalışmalarda materyal geliştiricilerinin güncel olarak en çok kullanılan yöntemlerden faydalandığı görülmektedir. Ders esnasında öğrencinin motivasyonunu ve derse ilgisini artıracak müzik, oyun ve bulmaca gibi yöntemlerin kullanımının azlığı dikkat çekicidir ve bir eksiklik olarak görülebilir.

#### 3.4.1.2. Sözcük Öğretim Tekniklerine İlişkin Tespitler ve Sorunlar

Bu çalışmada yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretim tekniklerine ilişkin bulgular sunan üç çalışma bulunmaktadır (T4, M1, M4). Aşağıdaki tabloda incelenen bu çalışmaların sözcük öğretim tekniklerine ilişkin tespitleri ve sorunlarının dağılımı verilmiştir:

**Tablo 14.** İncelenen Çalışmaların Sözcük Öğretim Tekniklerine İlişkin Dağılımı

Sözcük Öğretim Tekniğine İlişkin Tespit/Sorun	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Ders kitaplarında en çok sırasıyla “bağlamdan öğrenme”, “eş ve zıt anlam” ve “cümle kurma” teknikleri kullanılmıştır.	T4, M1, M4	3
Ders kitaplarında en az sırasıyla “telaffuz”, “benzer form ve hece” ve “sözlük yardımı” teknikleri kullanılmıştır.	T4, M1	2
Ders kitaplarının hiçbirinde “tekrar okuma”, “tekrar yazma”, “kelime defteri hazırlama”, “drama”, “film izleme” ve “günlük yaşamda kullanma” teknikleri kullanılmamıştır.	T4, M1	2

Ders kitaplarında kullanılan teknikler bağlam açısından eşit dağılım sergilemektedir.	M4	1
İlk ve orta düzeylerde bağlamdan bağımsız ve yarı bağlama bağlı teknikler yetersizdir.	M4	1
Ders kitaplarında düzey arttıkça yükselmesi gereken bağlam bağımlı tekniklerin artmadığı görülmektedir.	M4	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretim teknikleri açısından bir fikir birliği bulunmaktadır. Üç çalışmada da görüldüğü üzere (T4, M1, M4) ders kitaplarında en çok kullanılan sözcük öğretim tekniği “bağlamdan öğrenme”dir. M4 kodlu çalışma ders kitaplarında en çok kullanılan teknik hakkında net bir tespit yapmamıştır. Çalışma, teknikleri ve etkinlikleri genel olarak bağlam açısından incelemiştir. Buradan hareketle rahatlıkla söylenebilir ki; diğer çalışmaların da iddia ettiği gibi bağlamdan öğrenme tekniği ders kitaplarında yoğun olarak bulunmaktadır. Ders kitaplarının hiçbirinde tekrar okuma-yazma, kelime defteri hazırlama, drama, film izleme ve günlük yaşamda kullanma tekniklerinin kullanılmaması da dikkat çekicidir. Bu bağlamda, ders kitaplarının sözcük öğretim tekniklerinin sözcük öğretim yöntemlerine benzer bir şekilde öğrencinin motivasyonunu artırıcı unsurlara yeterli önemi vermediği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yöntemlere benzer bir şekilde sözlük yardımına başvurulmaması açısından eksiklik söz konusudur. Ders kitaplarının bağlamsal sözcük öğretim tekniklerine göre incelendiği M4 kodlu çalışmanın bulgularına göre; ders kitapları etkinlikleri bağlamsal açıdan eşit bir şekilde dağıtmıştır. Ancak ilk ve orta düzeylerde olması gereken bağlam bağımsız teknik ve etkinlik sayısına ulaşılmamıştır. Bu eksiklik aynı zamanda düzeylere arttıkça bağlam bağımsızdan bağlam bağımlıya doğru artması gereken teknik ve etkinliklerde de bir sorun ortaya çıkarmaktadır. Çalışmanın bağlam bağımsız teknik ve etkinlikleri başlangıç düzeyinde önemli bulmasının sebebi ise başlangıç düzeyinde dil becerilerinin yeterince gelişmiş olmamasından kaynaklıdır. Öğrenciler daha dil düzeyleri tam yetkinliğe ulaşmadan bir bağlama bağımlı sözcüğü öğrenmek için ayrıca gayret sarf etmeye zorlanabilirler. Bu

yüzden ders kitaplarının özellikle başlangıç düzeylerinde bağlam bağımsız teknikler ve etkinlikler kullanılmalıdır (Şenyiğit ve İnce, 2015, ss. 976). Ayrıca bağlam bağımsız sözcük öğretimi için sözlüklerin kullanımı da önemlidir. Oxford ve Crookall (1990) bağlamdan bağımsız sözcük öğretimi için sözcük listelerinin, flaş kartların ve sözlüklerin kullanılması gerektiğini belirtir.

### 3.4.1.3. Sözcük Öğretim Stratejilerine İlişkin Tespitler ve Sorunlar

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretim stratejileri açısından bulgular sunan iki çalışma bulunmaktadır (T3, T6). Aşağıdaki tabloda incelenen bu çalışmaların sözcük öğretim stratejilerine ilişkin tespitleri ve sorunlarının dağılımı verilmiştir:

**Tablo 15.** İncelenen Çalışmaların Sözcük Öğretim Stratejilerine İlişkin Dağılımı

Sözcük Öğretim Stratejisine İlişkin Tespit/Sorun	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Ders kitaplarında en çok “okuma ve dinlemeye yönelik” sözcük öğretim stratejisi kullanılmıştır.	T3	1
Ders kitaplarında “biçimbilim (morfoloji) farkındalığına yönelik” ve “görsellerden yararlanmaya yönelik” sözcük öğretim stratejileri yeterli ölçüde kullanılmıştır.	T3, T6	2
Ders kitaplarında en az “canlandırma yapmaya yönelik” sözcük öğretim stratejisi kullanılmıştır.	T3	1
Dil öğreticilerinin ders kitaplarından hareketle en fazla kullandıkları strateji “okuma ve dinlemeye yönelik”tir.	T3	1

Dil üreticilerinin ders kitaplarından hareketle en az kullandıkları strateji “sözlük kullanmaya” yöneliktir.	T3	1
Bazı ders kitapları “bağlama başvurmaya yönelik”, “tahmin etmeye yönelik”, “canlandırma yapmaya yönelik”, “dil farkındalığı kazanmaya yönelik” sözcük ğretim stratejileri açısından yetersizdir.	T3, T6	2
Bütün ders kitapları “sözcüğü başka bir ifade, tümce ve metin bağlamında aramaya yönelik”, “sözlük kullanmaya yönelik”, “metinler arası okumaya yönelik” ve “kelime defteri oluşturmaya yönelik” sözcük ğretim stratejileri açısından yetersizdir.	T3, T6	2
Ders kitaplarının düzeyi arttıkça sözcük ğretim stratejilerinin niceliği de artmaktadır.	T6	1
Bağlama başvurmaya yönelik sözcük ğretim stratejileri ders kitaplarında en çok okuma becerisi ve dilbilgisi üzerine yoğunlaşmaktadır.	T6	1
Metinler arası okumaya yönelik sözcük ğretim stratejisinin ders kitaplarının ileri düzeylerinde yer almaması büyük bir eksikliktir.	T3, T6	2

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; ders kitaplarında daha çok okuma-dinleme becerisine, biçim bilgisine ve görsellere yönelik stratejiler kullanılmıştır. Bu bölümde stratejiler açısından ayrımlar ders kitapları özeline değişmektedir. Tahmin etmeye yönelik, canlandırmaya yönelik veya dil farkındalığı kazandırmaya yönelik sözcük ğretim stratejileri gibi bazı stratejiler bazı ders kitaplarında yetersiz görülürken; sözlük kullanmaya ve sözcük defteri oluşturmaya yönelik sözcük ğretim stratejileri bütün ders kitaplarında yetersiz görülmektedir. Sözcük defteri oluşturmaya yönelik stratejiler öğrencilerin kendi ihtiyaç alanlarına, ilgi duydukları konulara ve düzeylerine göre

sözcükler öğrenebilmesinin önünü açar (Schmitt, 2000). Bu sebeple ders kitaplarında tercih edilmemesi bir eksiklik olarak görülebilir. Yöntem ve tekniklerde olduğu gibi sözcük öğretim stratejileri arasında da sözlükler açısından bir yetersizlik bulunmaktadır. Buna benzer olarak öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve onları derse teşvik edecek canlandırmaya yönelik stratejilerin eksikliği de söz konusudur.

Ders kitaplarında düzeyler arttıkça sözcük öğretim stratejilerinin artması beklenen bir durumdur. Ancak özellikle bağlama yönelik stratejilerin en çok dilbilgisi alanında yoğunlaşması, sözcük öğretim stratejilerinin dilbilgisine de etkisini gözler önüne sermektedir. Ayrıca sözlük kullanmaya yönelik stratejilerin de dilbilgisi yönünden faydaları bulunmaktadır. Öğrenciler sözlükleri kullanarak sözcüklerin dilbilgisel özelliklerini öğrenir ve kendi dilbilgisi bilincini geliştirir (Laufer ve Hill, 2000). Buralardan hareketle açıkça söylenebilir ki; bu çalışmanın problem durumunda belirtildiği gibi, dilbilgisi olmadan bir şekilde dilde iletişim mümkündür ancak sözcük bilgisi olmadan dilbilgisinin öğrenimi bile mümkün değildir (Thornbury, 2000, ss. 13).

#### 3.4.1.4. Sözcük Öğretim Etkinliklerine İlişkin Tespitler ve Sorunlar

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretim etkinlikleri açısından bulgular sunan bir çalışma bulunmaktadır (M6). Aşağıdaki tabloda incelenen bu çalışmaların sözcük öğretim etkinliklerine ilişkin tespitleri ve sorunlarının dağılımı verilmiştir:

**Tablo 16.** İncelenen Çalışmaların Sözcük Öğretim Etkinliklerine İlişkin Dağılımı

Sözcük Öğretim Etkinliğine İlişkin Tespit/Sorun	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Ders kitaplarında en çok “boşluk doldurma” ve “görsellerden faydalanma” etkinlikleri bulunmaktadır.	M6	1
Başlangıç düzeyi ders kitaplarında günlük yaşamda sıkça kullanılan sözcüklere yönelik etkinlikler yeterli sayıdadır.	M6	1



Başlangıç düzeyi ders kitaplarında sayılar ve alfabeyle yönelik etkinlikler yeterli sayıdadır.	M6	1
Tahmine dayalı etkinlikler, harfleri eksik verilen sözcükleri tamamlama etkinlikleri, oyun ve sözlüklere başvurarak sözcük öğretimi etkinlikleri bütün ders kitaplarında bulunmamaktadır.	M6	1
Ders kitapları bağımsız sözcük öğretim etkinlikleri açısından bazı etkinliklere daha fazla yoğunlaşmaktadır.	M6	1
Başlangıç düzeyi ders kitaplarında görsellere başvurma etkinliklerinin fazla olması sözcüklerin hatırdaki kalıcılığı açısından olumsuzdur.	M6	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; ders kitapları sözcük öğretim etkinlikleri açısından boşluk doldurmaya ve görsellerden yararlanmaya odaklanmaktadır. Ayrıca M6 kodlu çalışma başlangıç düzeyindeki ders kitaplarını incelediği için bu ders kitaplarının genel olarak sözcük öğretimi etkinlikleri açısından yeterli olduğunu savunmaktadır. Ancak bu tez çalışmasının daha önceki yöntem, teknik ve stratejiler açısından incelendiği bölümlerde olduğu gibi; sözlük ve eğlence temelli etkinliklerin bu ders kitaplarında da yetersiz olduğu söylenebilir.

#### 3.4.1.5. Kültürel Sözcük Öğretimine İlişkin Tespitler ve Sorunlar

Bu tez kapsamında incelenen çalışmaların genel sözcük öğretimi başlığı altında sınıflandırılan alt başlıklardan birisi de kültürel sözcük öğretimidir. Ders kitaplarında kültürel sözcük öğretimine yönelik bulgular sunan bir çalışma bulunmaktadır (T2). Aşağıdaki tabloda bu çalışmanın kültürel sözcük öğretimine yönelik yaptığı tespitler ve bulunduğu sorunlar verilmiştir:

**Tablo 17.** İncelenen Çalışmaların Kültürel Sözcük Öğretimine İlişkin Dağılımı

<b>Kültürel Sözcük Öğretimine İlişkin Tespit/Sorun</b>	<b>Çalışma Kodu</b>	<b>Sayı (f)</b>
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitapları kültürel öğelerin yansıtılması bakımından zengindir.	T2	1
D-AOBM'den elde edilen sözcük listelerine göre kültüre yönelik unsurlar yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarına göre daha yüzeyseldir.	T2	1
Başlangıç düzeyi ders kitaplarında farklı kültürlere ait (evrensel ve dinî) unsurlara yer verilmemiştir.	T2	1
Ders kitapları D-AOBM'nin kültürel anlayışıyla örtüşmektedir.	T2	1
Dil düzeyi arttıkça ders kitaplarındaki kültürel öğelerin kullanımı da artmaktadır.	T2	1
Ders kitapları kültürel boyutta en çok okuma becerine; en az konuşma becerine yer vermiştir.	T2	1
Ders kitaplarındaki kültürel unsurların dağılımı en çok yaşam koşulları ulamına yöneliktir.	T2	1
Kültürel unsurların sunumunda yer ve yemek adlarının çok fazla olması kültürel çeşitliliği azaltabilir.	T2	1
Ders kitaplarında ana dili konuşurlarının bile bilemeyeceği kültürel ifadeler yer verilmiştir.	T2	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitapları kültürel sözcük öğretimi konusunda D-AOBM'yi örnek almaktadır ve bu bağlamda kültürel sözcük öğretimine ilişkin unsurları genel olarak yeterli ve zengin bir biçimde sunmaktadır. Ancak kültürel içerikler konusunda bazı sorunlar da bulunmaktadır. Örneğin, T2'de bahsedildiği üzere ders kitaplarında başlangıç düzeyinde sadece İslam dinine ait bir mabed bulunmaktadır. D-AOBM'den oluşturulan sözcük listesinde hem İslam dinine hem de Hristiyanlık dinine ait mabedler bulunmaktadır. İncelenen çalışma (T2) başlangıç düzeyinde sadece kendi kültürüne ait sözcükleri vermenin başka kültürlerle yönelik hoşgörüyü baltalayabileceği yönünde bir görüşe sahiptir. Kesin olarak bu ifade edilmese de başlangıç düzeyinde biraz daha fazla evrensel kültürlerle yönelik kültürel sözcüklerin sunulması öğrencileri bir anlamda rahatlatılabilir. Ders kitaplarında konuşma becerisine yönelik kültürel sözcük öğretimi unsurlarına da çok önem verilmediği görülmektedir. Özellikle başlangıç düzeylerinde iletişimselliğin önemi yadsınamaz. Bu açıdan, ders kitaplarının kültürel sözcük öğretiminde konuşma becerisine daha fazla ilgi göstermesi gerekmektedir. T2 kodlu çalışmada ifade edilen bir başka konu da yer ve yemek adlarıdır. Sıklık açısından ders kitaplarında en çok şehir ve yemek adları yer almaktadır. Yazara göre şehir ve yemek adlarının bu derece çok olması kültürel çeşitliliğin azalmasına sebep olabilir. Ayrıca yine çalışmada belirtilmiştir ki: Başlangıç düzeyinde hoşmerim ve muharrem ayı gibi birkaç kültürel ifade bazı ana dili konuşurlarının bile anlayamayacağı ağırlıktadır. Bu açılardan başlangıç düzeyinde kültürel sözcüklerin günlük yaşamdan ve sık kullanılan sözcüklerden seçilmesi önem arz etmektedir.

#### 3.4.2. Söz Varlığı Üzerine Yapılan Çalışmaların Dağılımı

Bu tez çalışmasında bulgulara göre ayrılan bölümün ikincisi söz varlığına yönelik olmuştur. Aşağıdaki tabloda söz varlığı üzerine yapılan çalışmaların bulgularına ve içerdiği başlıklara göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 18.** İncelenen Çalışmaların Söz Varlığına İlişkin Dağılımı

<b>Söz Varlığı</b>
--------------------

<b>Boyut</b>	<b>Çalışma Kodu</b>	<b>Sayı (f)</b>	<b>İçerik/Alt Başlık</b>
<b>Söz Varlığı Unsurları</b>	T8, T9, T11, M2, M3, M10, M11	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Temel Söz Varlığı</li> <li>· Deyimler</li> <li>· Atasözleri</li> <li>· İkillemeler</li> <li>· İlişki Sözler</li> <li>· Özel İsimler</li> <li>· Ünlemler</li> <li>· Tekerlemeler</li> <li>· Terimler</li> </ul>
<b>Sıklık Çalışması</b>	T7, M12	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ad, Eylem, Önad, Eylemsi, Bağlaç, Belirteç, Adıl, İlgeç ve Ünlem Sıklıkları</li> <li>· Tüm Düzeylerde Sözcük Listesi Oluşturma ve Listeleri Temalandırma</li> </ul>
<b>Sözcük Listeleri</b>	M7	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Dağılımı</li> <li>· Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Dil Düzeylerine Uyumu</li> <li>· Ders Kitaplarındaki Sözcükler Tekrarlanma Durumu</li> <li>· Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Bağlamlaştırılması</li> </ul>
<b>Akademik Söz Varlığı</b>	T10	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Metinlerdeki Ortak ve Farklı Sözcük Sayısı</li> <li>· Sözcük Bilgisi</li> <li>· Sözcük Sıklığı</li> <li>· Sözcüklerin Anlamsal Özellikleri</li> <li>· Ders Kitaplarının Akademik Yeterliliği</li> </ul>

<b>İlişkisel Söz Varlığı</b>	M8	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ADP'na Göre Söz Varlığının Yeri ve Önemi</li> <li>· Ders Kitaplarındaki İlişkisel Sözlerin Dağılımı</li> </ul>
<b>Derlem Temelli Söz Varlığı</b>	M9	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ders Kitaplarındaki Söz Varlığına Yönelik Dağılım</li> <li>· Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığına Yönelik Dağılım</li> <li>· Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ve Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığı Arasında En Sık Kullanılan Sözcükler Açısından Bir Karşılaştırma</li> <li>· Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ve Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığı Arasında Sözcük Türleri Açısından Bir Karşılaştırma</li> </ul>
<b>Batı Kökenli Söz Varlığı</b>	M13	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ders Kitaplarındaki Batı Kökenli Sözcüklerin Listesi ve Sözcüklerin Tekrar Sayısı</li> <li>· Batı Kökenli Sözcüklerin Toplam Sözcüklere Oranı</li> </ul>

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere bulguların söz varlığı çerçevesinde şekillendiği toplam 14 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu temel söz varlığı, deyimler ve atasözleri gibi başlıkları içermektedir. Bir önceki bölümde eksikliği açık bir şekilde ifade edilen sıklık çalışmalarının da (f=2) bulunması alan açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. İncelenen çalışmalardaki söz varlığı konu dağılımları söz varlığı unsurları ve sıklık çalışmaları haricinde genel olarak söz varlığının çeşitli türlerine odaklanmaktadır. İlişkisel, akademik, derlem tabanlı ve batı kökenli söz varlığı gibi konular genel olarak söz varlığının özel boyutuyla ilgilenmektedir. Çalışmada buradan itibaren yukarıda bahsi geçen söz varlığı temelindeki bulguların detaylı dağılımları tespit ve sorunlar üzerinden sentezlenecektir.

### 3.4.2.1. Söz Varlığı Unsurlarına İlişkin Tespit ve Sorunlar

Bu tez çalışmasında incelenen çalışmaların söz varlığı başlığı altında sınıflandırılan alt başlıklardan birisi de söz varlığı unsurlarıdır. Ders kitaplarında söz varlığı unsurlarına yönelik bulgular sunan yedi farklı araştırma mevcuttur (T8, T9, T11, M2, M3, M10, M11). Aşağıdaki tabloda söz varlığı unsurlarına ilişkin bulgular sunan çalışmaların dağılımı gösterilmektedir:

**Tablo 19.** İncelenen Çalışmaların Söz Varlığı Unsurlarına İlişkin Dağılımı

Söz Varlığı Unsurlarına İlişkin Tespit/Sorun	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Ders kitaplarında en çok sözcüklere yer verilmiştir.	T8, T11, M2, M10	4
Düzey arttıkça söz varlığı unsurları genişlemektedir.	T8, T11, M3	3
En yüksek sözcük sayısı B1 düzeyindedir.	T9	1
Ders kitaplarında en az tekerlemelere yer verilmiştir.	T8	1
Ders kitaplarında bilmecelelere yer verilmemiştir.	T8	1
Ders kitapları atasözleri bakımından yetersizdir.	T8, T9, T11, M2, M10, M11	6

Ders kitaplarındaki sözcüklerin tekrar sıklığı yeterince yüksektir.	T8, M2, M3, M10	4
Ders kitaplarında deyimler, atasözleri ve tekerlemelerin tekrar sıklığı yetersizdir.	T8, M2, M10	2
Ders kitaplarındaki deyimler yeterli düzeyde kullanılmıştır.	T11, M2	2
Ders kitapları deyimler bakımından yetersizdir.	M10	1
Ders kitapları yansıma sözcükler bakımından yetersizdir.	M11	1
Deyimlerin düzeylere göre dağılımı dağınıktır.	T8, T11, M10	3
Düzye arttıkça artması gereken ikilemelerin sıklığı sabit kalmıştır.	T9, T11	1
Ders kitaplarındaki özel adlar kültür aktarımı yönüyle eksiktir.	T9	1
Ders kitaplarında ünlemlerin kullanımını yetersizdir.	T9	1
İlişki sözlerinin kullanımını sadece başlangıç düzeyinde yoğunlaşmaktadır.	T9, T11, M11	3

İlişki sözlerin kullanımı yeterli düzeydedir.	M11	1
Terimler ders kitaplarında en çok yer kaplayan söz varlığı unsurudur.	T11, M11	2
Terimlerin düzeylere göre dağılımı dağınıktır.	T11	1
Ders kitaplarında ad soylu sözcükler eylem soylu sözcüklere göre daha fazladır.	M2	1
Ders kitapları günlük hayatta kullanılan sözcükler açısından yeterlidir.	M3	1
Ders kitapları ve öğrencilerin dil kullanımı sözcük katsayısı açısından benzerlik göstermektedir.	M3	1
Ders kitapları öğrencilerin söz varlığı üzerine doğrudan etki etmektedir.	M3	1
Birleşik eylemler ders kitaplarında basitten zora doğru bir geçişle verilmiştir.	M11	1
Mecaz sözcüklerin kullanımı düzey arttıkça artmaktadır.	M11	1
Deyimler metinlerde genel olarak tümce şeklinde yer almaktadır.	M11	1



Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; incelenen çalışmalar genellikle birkaç önemli husus etrafında ortak bulgular ortaya çıkarmıştır. Bu ortak bulguların en başında ders kitaplarının atasözleri bakımından yetersiz olduğu gelmektedir (f=6). Ayrıca ders kitaplarında bulunan atasözlerin tekrar sıklıkları da yetersizdir (T8, M2, M10).

Beklendiği gibi, ders kitaplarında en çok sözcükler yer almaktadır (T8, T11, M2, M10). İncelenen çalışmalarda sözcük olarak geçen bu kavram aslında temel söz varlığını temsil etmektedir. Aynı bağlamda üç çalışma (T8, M2, M3, M10) bu sözcüklerin tekrar sıklığı açısından ders kitaplarında yeterli düzeyde verildiğini savunmaktadır. Ayrıca T8, T11 ve M3'ün ortaya koyduğu gibi; ders kitaplarındaki söz varlığı dil düzeyleri arttıkça artmaktadır. Ancak burada bir çalışma diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. T9 kodlu çalışma ders kitaplarında en fazla sözcüğün B1 düzeyinde olduğunu iddia eder. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan ayrışmasının sebebi incelenen ders kitabını farklılığından kaynaklı olabilir. Söz varlığının beklendiği gibi dil düzeyi arttıkça genişlemesi dil öğretimi açısından son derece önemlidir.

İncelenen ders kitaplarında yeterli unsurlara nazaran yetersiz unsurlar daha fazladır. Öyle ki, deyimler (M10), atasözleri (T8, T9, T11, M2, M10, M11), tekerlemeler (T8), bilmeceler (T8), ünlemler ve yansıma sözcükler (M11) ders kitaplarında yetersiz olarak görülmüştür. Ayrıca bu ölçütlerden bazılarının düzeylere göre dağılımları da dağınıktır. Özellikle deyimler, ikilemeler ve terimlerin düzeylere göre dağılımları olumsuz bir nitelik olarak görülebilir.

Sözcük öğretiminde önemli rol oynayan söz varlığı unsurlarının başında deyimler gelmektedir. Deyimler öğrencilere hedef dile ait kültürel ve sözlü söz varlığı hakkında bilgiler verir. Öğrenciler deyimler sayesinde hedef dilin günlük iletişim özelliklerinin ve kültürel mirasının farkına varırlar. Ayrıca deyimler sayesinde hedef dil konuşurlarının düşünce biçimlerini de kavrarlar (Kang ve Choi, 2015). Deyimlerin kullanımı ders kitaplarında yeterli görünse de tekrar sıklığı açısından yetersiz görülmektedir. Bu sebeple ders kitaplarının deyimlere daha fazla önem vermesi gerekir.

Atasözleri de deyimler gibi dil öğrenimi ve öğretimindeki önemli unsurlardandır. Atasözleri öğrencilere hedef dil hakkında birçok anlambilimsel ve kültürel bilgi verir. Öğrenciler bir dile ait atasözlerini öğrendiklerinde atasözlerinde geçen sözcüklerin anlamlarını, bağlamlarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini de öğrenmiş olurlar. Atasözleri

kültürel olarak da bir dilin gelenek ve görenekleri hakkında altyapı sunarlar (Bulut, 2013, ss. 572). İncelenen ders kitaplarında atasözlerine yeteri kadar yer verilmediği için bu kitapların kültürel açıdan da yetersiz olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere; ders kitapları tekerlemeler, ünlemler, bilmeceler ve yansıma sözcükler açısından da yetersiz görülmüştür. Bu unsurlardan tekerlemeler, bilmeceler ve ünlemler özellikle yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde önem taşımaktadır. Dersin dikkat çekiciliğini artırmak amacıyla yabancı çocuklar için Türkçe öğretimi ders kitaplarında bu unsurların sıklığı çoğaltılmalıdır. Ünlemler ve yansıma sözcükler ise bütün ders kitaplarında bulunmalıdır. Ünlemler ve yansıma sözcükler özellikle sözlü dilde sıklıkla kullanılmaktadır. Ünlemler duygu ve vurguları ifade etmede; yansıma sözcükler de anlatımı kuvvetlendirmede sıklıkla kullanılmaktadır. Bu sözcüklerin yeteri kadar öğretilmemesi öğrencilerin herhangi bir iletişim ortamında duyduğu ifadeleri anlayamamasına sebep olabilir.

İncelenen ders kitaplarında ortaya çıkan yeterli unsurlar ise; deyimler (T11, M2), ilişki sözler (M11) ve terimlerdir (T11, M11). Terimler yeterli görülmüştür ancak düzeylere göre dağılımları açısından sorunlar bulunmaktadır. Terimler D-AOBM'ye göre Terimler D-AOBM'ye göre başlangıç düzeyinde temel ve yaygın kullanılan terimlerden başlayarak düzey ilerledikçe akademik ve özel terimlere geçişle sunulmalıdır. Terimlerin düzeylere göre dağıtık verilmesi öğrencilerin anlama güçlüğü, yanlış anlama, zaman ve öz güven kaybı gibi sorunlarla karşı karşıya bırakabilir.

İncelenen iki çalışmada deyimlerin yeterli görülüp, bir çalışmada yetersiz görülmesi de bir çelişki gibi gözüküyor olabilir. Ancak deyimleri yetersiz bulan çalışma (M10) çocuklar için yazılmış bir ders kitabını incelemiştir. Bu açıdan diğer çalışmalardan alınan bulgulara göre ders kitaplarının genel olarak deyimleri yeterli sundukları söylenebilir.

#### 3.4.2.2. Sıklık Çalışmasına İlişkin Tespit ve Sorunlar

Meta sentez çalışması kapsamında incelediğimiz çalışmaların iki tanesi sözcük öğretiminde söz varlığı açısından sıklık boyutuna odaklanmaktadır (T7, M12). Aşağıdaki tabloda sıklık çalışmasına ilişkin bulgular sunan çalışmaların dağılımı gösterilmektedir:

**Tablo 20.** İncelenen Çalışmaların Sıklık Çalışmasına İlişkin Dağılımı

Sıklık Çalışmasına İlişkin Tespit/Sorun	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Ders kitaplarındaki sözcüklere sıklık derecesine göre yer verilmemiştir.	T7	1
Ders kitaplarında madde başı olarak sözcüklerin kullanımını düzeysel olarak dağınık bir dağılım sergilemektedir.	T7	1
Ders kitapları söz varlığı açısından zengindir.	T7	1
Ders kitaplarında en sık ad türünde sözcükler yer almaktadır.	M12	1
Başlangıç düzeyinde nesne sözcükleri büyük alan kaplamaktadır.	M12	1
Ders kitaplarındaki eylemler Türkçede en çok kullanılan sözcüklerden seçilmiştir.	M12	1
Başlangıç düzeyinde kullanılan eylemsi sayısı öğrencileri zorlayabilecek yüksekliktedir.	M12	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; iki çalışmanın da sıklık açısından farklı alanlarda ve farklı konularda bulgular ortaya koymuştur. Burada, bir önceki başlıktaki söz varlığı unsurları açısından değerlendirilen bulgularla bazı paralellikler söz konusudur. Örneğin, incelenen ders kitaplarının söz varlığı açısından zengin olması (T7) ve ders kitaplarında

en çok ad türündeki sözcüklerin bulunması (M12) bir önceki sınıflandırmada bulunan bulgularla benzerlik taşımaktadır.

Tabloda belirtilen bu iki çalışma bir noktada çelişmektedir. T7 kodlu çalışma ders kitaplarında sıklık çalışmalarına önem verilmediğini savunur. Ancak M12 kodlu çalışma ders kitaplarındaki eylemlerin Türkçede en çok kullanılan sözcüklerden seçildiğini söyler. M12 kodlu çalışmanın belirttiği durum bütün ders kitaplarına genellenemez. Çünkü genel olarak incelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğu ders kitaplarının sözcük sıklığına daha fazla önem vermesi gerektiğini savunmaktadır.

M12 kodlu çalışma, başlangıç düzeyindeki söz varlığının daha çok nesne sözcüklerinden oluştuğunu söyler. Bu, beklenen bir durumdur. Çünkü başlangıç düzeyinde öğrencilerin o dil hakkındaki bilgisi çok sınırlıdır ve özellikle etrafta somut olarak gösterilebilecek nesnelere öğretimi önem taşır. Aynı çalışma ayrıca başlangıç düzeyinde çok fazla eyleminin yer aldığını söylemektedir. Başlangıç düzeyinde eylemsi sayısının fazla olması öğrencileri hem zorlayabilir hem de onların motivasyonunu düşürebilir.

#### 3.4.2.3. Sözcük Listelerine İlişkin Tespit ve Sorunlar

Bu tez çalışmasında incelenen çalışmaların söz varlığı başlığı altında sınıflandırılan alt başlıklardan birisi de sözcük listeleridir. Ders kitaplarında sözcük listelerine yönelik bulgular sunan tek bir çalışma bulunmaktadır (M7). Aşağıdaki tabloda sözcük listelerine ilişkin bulgular sunan çalışmaların dağılımı gösterilmektedir:

**Tablo 21.** İncelenen Çalışmaların Sözcük Listelerine İlişkin Dağılımı

Sözcük Listelerine İlişkin Tespit/Sorun	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Düzye ve ünite açısından yeni sözcük kullanımı eşit bir dağılım sergilememektedir.	M7	1
Düzeye uygun sözcüklerin seçimi, düzeye uygun olmayanlara göre daha fazladır.	M7	1

Sözcük listelerinde yer alan sözcükler tekrarlanma açısından yetersizdir.	M7	1
Sözcüklerin başlangıç düzeyinde bağlaştırılma oranı düşüktür.	M7	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; ders kitaplarında düzey ve ünite arttıkça artması gereken yeni sözcükler eşit bir şekilde artmamaktadır. Bu bir olumsuzluk olarak görülebilir. Ancak ders kitaplarındaki sözcüklerin daha çok düzeye uygun seçilmesi olumlu bir ölçüttür. Ders kitaplarında yer alan sözcük listelerindeki sözcüklerin tekrarlanma oranı da yetersiz görülmektedir. Bir sözcüğün daha az tekrarlanması o sözcüğün zihinde yer etmesini zorlaştırabilir.

M7 kodlu çalışmanın bulgularına göre; başlangıç düzeyi ders kitaplarında bağlaştırma oranı düşüktür. Bu oldukça olağan bir durumdur. Başlangıç düzeyinde sözcükler genel olarak yalın hâlinde bağlamdan bağımsız bir şekilde verilmektedir. Bağlam bağımlı sözcükler daha çok ileri düzeylerde kullanılmaktadır. Bunun sebebi olarak ileri düzeylerde hem öğrencinin söz varlığının hem de ders kitaplarındaki metinlerin genişlemesi gösterilebilir.

#### 3.4.2.4. Akademik Söz Varlığına İlişkin Tespit ve Sorunlar

Bu meta sentez çalışması kapsamında incelenen çalışmalar arasında bir tez çalışması söz varlığını akademik açıdan incelemiştir (T10). Aşağıdaki tabloda akademik söz varlığına ilişkin bulgular sunan çalışmanın tespit ve sorunları gösterilmiştir:

**Tablo 22.** İncelenen Çalışmaların Akademik Söz Varlığına İlişkin Dağılımı

Akademik Söz Varlığına İlişkin Tespit/Sorun	Çalışma Kodu	Sayı (f)

Ders kitapları akademik Türkçe bakımından yeterlidir.	T10	1
Ders kitaplarındaki sözcükler anlam değerleri açısından doğru bir şekilde seçilmiştir.	T10	1
Genel dil kullanımında yoğun olarak kullanılan sözcüklerin tekrar sıklığı düşüktür.	T10	1
Ders kitaplarındaki farklı sözcük kullanımı yeterli boyuttadır.	T10	1
Sözcüklerin öğretimi somuttan soyuta düzenli bir şekilde gerçekleştirilmektedir.	T10	1
Metinlerde geçen ad, önad, belirteç, eylem, ilişki sözler türlerindeki sözcükler doğru seçilmiştir.	T10	1
Yansıma sözcükler metin karakterlerinden kaynaklı olarak yetersizdir.	T10	1
Ad türündeki sözcüklerin kullanım oranı göstergebilimsel açıdan yeterlidir.	T10	1
Deyimlerin kullanımını başlangıç düzeyinde yetersizdir.	T10	1
Atasözlerinin kullanımını yetersizdir.	T10	1

Eş anlamlı sözcüklerin sıklığı azdır.	T10	1
---------------------------------------	-----	---

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; T10 kodlu çalışmanın bulgularına göre ders kitapları akademik Türkçe bakımından yeterlidir. Ayrıca ders kitaplarındaki sözcükler anlam değerleri ve sıklıkları açısından da yeterli bir dağılım göstermektedir. Çalışma; ders kitaplarında günlük hayatta fazla kullanılan sözcüklerin kullanım sıklığının düşük olduğunu ancak farklı sözcüklerin kullanımının yeterli olduğunu söylemektedir. Sözcükler farklılaştıkça tekrar boyutu mecburen azalmak zorundadır. Çalışmanın burada özellikle belirttiği “günlük hayatta” ifadesi ders kitaplarının bazı sözcükleri tekrar ettirmediği ortaya çıkmaktadır. Ancak günlük konuşma dilinde en çok kullanılan sözcüklerin sıklıkla tekrar edilmesi sözcük öğretimi açısından son derece önemlidir. Bu açıdan ders kitaplarına çalışmanın bulgularına göre bir eleştiri getirilebilir.

T10 kodlu çalışma; ders kitaplarının atasözleri, yansıma ve eş anlamlı sözcükler açısından da yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular bir önceki başlıklarda bahsedilen bulgularla eşdeğer bir görünüm sergilemektedir.

İncelenen çalışmalarda ilk kez bir göstergebilimsel bir bulgu da bu çalışma (T10) ile gözlenmiştir. Ancak bu çalışma da göstergebilimsel değerlendirmeyi sadece ad türündeki sözcükler açısından yapmıştır. Göstergebilimsel açıdan değerlendirmeler özellikle sözcükbilim ve söz varlığı çalışmalarında alanyazının eksik olduğu yönlerdendir. Bu sebeple alandaki yeri artırılmalıdır.

#### 3.4.2.5. İlişkisel Söz Varlığına Yönelik Tespit ve Sorunlar

Çalışmanın söz varlığı boyutunda incelenen bir diğer konu da ilişkisel söz varlığıdır. Bu bağlamda bir çalışma (M8) söz varlığını ilişkisellik açısından incelemiştir. Buna göre aşağıdaki tabloda bu çalışmanın bulguları hakkında bir dağılım sergilenmiştir:

**Tablo 23.** İncelenen Çalışmaların İlişkisel Söz Varlığına İlişkin Dağılımı

<b>İlişkisel Söz Varlığına İlişkin Tespit/Sorun</b>	<b>Çalışma Kodu</b>	<b>Sayı (f)</b>
Ders kitapları ilişkisel söz varlığı açısından Türkçenin zenginliğini yansıtmaktadır.	M8	1
Ders kitaplarında tebrik etmeye, özür dilemeye ve konuşanı ya da dinleyeni yüceltmeye yönelik ilişki sözleri bulunmamaktadır.	M8	1
Ders kitapları başlangıç düzeyi okuma becerisinde Avrupa Dil Portfolyosu'nun ölçütlerini karşılamaktadır.	M8	1

Tabloda görüldüğü üzere; M8 kodlu çalışma ders kitaplarını ilişkisel söz varlığı açısından incelemiştir. Elde edilen bulgular ders kitaplarının ilişkisel söz varlığı açısından yeterli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ADP'nin okuma becerisinde öne sürdüğü ölçütlere de uygun olduğu görülmektedir. Çalışmada ders kitaplarında sadece tebrik etmeye, özür dilemeye ve konuşanı ya da dinleyeni yüceltmeye yönelik ilişki sözlerinin bulunmadığı söylenmiştir. Ayrıca bu eksikliğin öğrenciler üzerinde bir olumsuzluğa yol açmayacağı, materyal geliştiricilerinin bilinçli bir şekilde bunu seçtikleri belirtilmiştir. Tebrik etme ya da özür dilemeye yönelik ilişki sözler Türkçenin günlük kullanımında oldukça sık kullanılmaktadır. Bu açıdan M8 kodlu çalışma ders kitaplarında bu konuyu yetersizlik olarak görmese de bu ilişki sözlerin öğretimine yönelik söz varlığının bulunmaması bir eksikliklerdir.

#### 3.4.2.6. Derlem Temelli Söz Varlığına İlişkin Tespit ve Sorunlar

Bu meta sentez çalışması kapsamında incelenen çalışmalar arasında bir tez çalışması söz varlığını derlem temelli incelemiştir (M9). Aşağıdaki tabloda derlem temelli söz varlığına ilişkin bulgular sunan çalışmanın tespit ve sorunları gösterilmiştir:



**Tablo 24.** İncelenen Çalışmaların Derlem Temelli Söz Varlığına İlişkin Dağılımı

Derlem Temelli Söz Varlığına İlişkin Tespit/Sorun	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Ders kitaplarındaki söz varlığı alanyazında yapılan derlemler açısından yetersizdir.	M9	1
Öğrencilerin yazılı söz varlığı ders kitaplarındaki söz varlığı ile derlem açısından benzerlik göstermektedir.	M9	
Öğrencilerin yazılı söz varlığı ders kitaplarındaki söz varlığından geri kalmaktadır.	M9	1

M9 kodlu çalışma ders kitaplarını Aksan vd.'nin (2017) derlem çalışması açısından incelemiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, ders kitaplarındaki söz varlığı derlemde ortaya koyulan söz varlığına göre yetersizdir. Ayrıca öğrencilerin söz varlığının ders kitaplarındaki söz varlığı ile benzerlik göstermesi ayrı bir dikkat konusudur. Bu, ders kitaplarının dil öğrenenlerin söz varlığına ne derece etki ettiğinin göstergesidir. M9 kodlu çalışma, ders kitaplarındaki söz varlığı ile öğrencilerin söz varlığının benzerlik gösterdiğini ancak öğrencilerin söz varlığının geri kaldığını da bulgulamıştır. Buradan hareketle denebilir ki; ders kitapları öğrencilerin söz varlığına doğrudan etki etmektedir ancak tek etken ders kitapları değildir. Öğrencinin söz varlığını olumsuz yönde etkileyen birçok unsur bulunabilir.

#### 3.4.2.7. Batı Kökenli Söz Varlığına Yönelik Tespit ve Sorunlar

Bu meta sentez çalışması kapsamında incelenen çalışmalar arasındaki söz varlığının son boyutu batı kökenli söz varlığıdır. Batı kökenli söz varlığı bir çalışma tarafından ortaya konmuştur (M13). Bu çalışmanın bulguları aşağıdaki tabloda değerlendirilmiştir:

**Tablo 25.** İncelenen Çalışmaların Batı Kökenli Söz Varlığına İlişkin Dağılımı

<b>Batı Kökenli Söz Varlığına İlişkin Tespit/Sorun</b>	<b>Çalışma Kodu</b>	<b>Sayı (f)</b>
Düzyer arttıkça Batı kökenli sözcükler de artmaktadır.	M13	1
Ders kitaplarındaki Batı kökenli sözcüklerin tüm sözcüklere oranı yeterli düzeyde değildir.	M13	
Ders kitaplarında en çok Fransızca kökenli sözcük bulunmaktadır.	M13	1
İngilizce kökenli sözcüklerin kullanımı diğer Batı kökenli dillere göre daha azdır.	M13	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; incelenen çalışma kapsamındaki ders kitaplarında Batı kökenli sözcükler yeterli oranda verilmemiştir. Batı kökenli sözcüklerin kullanımı genel olarak evrensel olma niteliği taşıması ve Hint-Avrupa dillerinden olan öğrencilere kolaylık sağlaması açısından önem taşımaktadır.

M13 kodlu çalışmanın bulgularından hareketle ders kitaplarında Batı kökenli en çok Fransızca; en az İngilizce sözcüklerin bulunduğu görülmektedir. İngilizce kökenli sözcüklerin daha evrensel olması açısından bu kitaplarda daha fazla yer alması beklenebilirdi. Ancak ders kitaplarında daha az sayıda bulunması bilimsel çalışmalarda öncü olan terim sözcüklerin İngilizceye de Latince gibi dillerden geçmesiyle açıklanabilir.

### **3.5. İNCELENEN ÇALIŞMALARIN SONUÇLARINA GÖRE DAĞILIMI**

Bu bölümde meta sentez kapsamında incelen çalışmaların sonuçlarına göre dağılımları sergilenecektir. Aşağıdaki tabloda bu çalışmaların sonuçlarına göre dağılımları verilmektedir:

**Tablo 26.** İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımı

Sonuç	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında düzey arttıkça sözcük öğretimine verilen önem azalmaktadır.	T1, T5, M5	3
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri söz varlığı unsurları açısından yetersizdir.	T9, M11	2
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ve bu metinlerin soru-cevap bölümleri Schmitt'in sözcük öğretim teknikleri doğrultusunda yapılandırılmamıştır.	T4, M1	2
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan sözcükler kullanım sıklığı açısından yetersizdir.	T7, M9	2
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretim stratejilerinin yetersiz olduğu görülmüştür.	T6	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe başlangıç düzeyindeki ders kitapları Avrupa Ortak Çerçeve Metni çerçevesinde kültürel öğeleri ağır ve karmaşık kullanmaktadır.	T2	1

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretim stratejilerinin kullanımı kullanılan sete, dil düzeyine ve öğrenme alanına göre değişiklik göstermektedir.	T3	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçenin çocuklara öğretimi için yazılan ders kitaplarındaki öğrenmeyi pekiştirici söz varlığı unsurları sıklık açısından oldukça yüksektir.	M2	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında kullanılan sözcükler ile yabancı/ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin kullandığı sözcükler birbiriyle benzerlik göstermektedir.	M3	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretimi etkinliklerinin oranı diğer etkinliklerin oranına göre olması gereken düzeydedir ancak bu kitapların bağlam tekniklerinin yoğunluğu ve sıralaması açısından eksiklikleri bulunmaktadır.	M4	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında başlangıç düzeyinde (A1-A2) görsellerden faydalanarak oluşturulan etkinlikler fazladır ancak etkinlik çeşitliliği azdır.	M6	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcüklerin bağlamaştırılma oranı A1 düzeyinde diğer düzeylere göre daha azdır ve düzeyler arası sözcük dağılımı tesadüfen yapılmıştır.	M7	1

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitapları söz varlığı öğeleri açısından sınıflandırıldığında en çok sözcüklerin en az tekerlemelerin yer aldığı görülmektedir.	T8	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük sayısı akademik Türkçe açısından yeterlidir.	T10	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitapları okuma becerisi ölçütlerini karşılamaktadır.	M8	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitapları arasında en zengin söz varlığına sahip olan ders kitabı YEE Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'dir ve en zengin düzey ise C2 düzeyidir.	T11	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçenin çocuklara öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında en çok ad ve eylemlere yer verilmiştir; atasözlerine hiç yer verilmemiştir.	M10	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında kullanılan sözcüklerin sıklığı Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde belirtilen dil becerilerine uyumludur.	M12	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe temel seviye ders kitaplarında Batı kökenli sözcüklerin toplam sözcüklere oranı %6,39'dur ve bu oran evrensel sözcükleri de kapsadığı için sözcük öğretimi konusunda önemlidir.	M13	1

Tablo 26.da görüldüğü üzere yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarını söz varlığı ve sözcük öğretimi açısından inceleyen çalışmalar çoğunlukla düzey arttıkça sözcük öğretimine verilen önemin azaldığı sonucunu ortaya çıkarmıştır (f=3). T11 'de belirtildiği üzere en geniş söz varlığı son ve en gelişmiş düzey olan C2 düzeyindedir. Çalışmaların bu sonuçlarından anlaşılacağı üzere, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında düzey arttıkça söz varlığı unsurları genişler ancak bu söz varlığı ve sözcük öğretimine daha fazla önem verildiği anlamına gelmemektedir. T9 ve T11 kodlu çalışmalar ders kitaplarının söz varlığı açısından yetersiz olduklarını iddia etmektedir. Özellikle T9 kodlu çalışma bu ders kitaplarının düzey arttıkça söz varlığının düzensiz bir şekilde artırıldığını söylemektedir. Ayrıca bu çalışma deyimler ve atasözleri gibi kültür aktarımını gerçekleştiren söz varlığı unsurlarının da yetersiz olduğunu söyler. Bu açıdan T2 çalışmasının sonuçları ile bir noktada çelişmektedir. T2 çalışması başlangıç düzeyinde kültürel öğelerin kullanımının çok ağır ve karmaşık kullanıldığını söylemektedir.

Sonuçların yoğunlaştığı bir diğer nokta ise çalışmalardaki söz varlığı unsurları ve sözcük kullanım sıklığının yetersizlik durumudur. Bu bağlamda iki çalışma (T9, M11) söz varlığı unsurları açısından bir yetersizliğin; diğer iki çalışma ise sözcük kullanım sıklığı açısından bir yetersizliğin altını çizmiştir.

Doğrudan olumsuz olarak sonuçlanan bir diğer çalışma (T6), ders kitaplarındaki sözcük öğretim stratejilerinin yetersizliğinden bahsetmektedir. Bu açıdan T3 ve T6 kodlu çalışmalar ortak bir sonuçta birleşmektedir. Ancak T3 kodlu çalışma, sözcük öğretim stratejilerinin kullanılan sete, dil düzeyine ve öğrenme alanına göre birçok değişken etrafında şekillendiğini söyler. Bu iki çalışmadan birisinin net bir olumsuz sonuç göstermesinin sebebi ise kaç dil düzeyi üzerinde inceleme yaptığıyla ilgili olabilir. T3 birden fazla dil düzeyi (A2-B1-B2) üzerinde inceleme yaparken; T6 sadece bir dil düzeyi üzerinde inceleme yapmıştır (A1). Ayrıca farklı sonuçlar ortaya koymalarının incelenen ders kitabı sayısı ile de alakası olabilir.

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarının söz varlığı ve sözcük öğretimi açısından olumlu sonuçları olduğunu söyleyen çalışmaların fazlalığı da dikkat çekmektedir (f=6). Bu çalışmalar yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarını; söz varlığı sıklığı, öğrencilerin günlük hayatta kullandıkları sözcüklerle ders kitaplarının uyumu, akademik

söz varlığı yeterliliği, D-AOBM dil düzeylerine uyumu ve evrensel sözcüklerin kullanım yeterliliği açısından olumlu olarak sonuçlandırmışlardır.

### 3.6. İNCELENEN ÇALIŞMALARIN ÖNERİLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI

Bu bölümde meta sentez kapsamında incelenen çalışmaların son kısımlarında sundukları önerilere göre dağılımları verilecektir. Bu öneri dağılımları öğreticiye, materyal geliştiricilerine ve araştırmacılara yönelik olmak üzere üç başlık altında incelenecektir.

#### 3.6.1. Öğreticilere Yönelik Önerilere Göre Dağılım

Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları öğretmenlere bir başvuru kaynağı olması bakımından oldukça önemlidir. Bu yüzden bu meta sentez kapsamında incelenen çalışmaların öğretmenlere yönelik sundukları öneriler de sınıflandırılmalıdır. Aşağıdaki tabloda çalışmaların öğretmenlere yönelik sunduğu önerilerine göre dağılımları gösterilmiştir:

**Tablo 27.** İncelenen Çalışmaların Öğreticilere Yönelik Önerilere Göre Dağılımı

Öneri	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Öğreticiler dil öğretiminde sözcük öğretiminin öneminin farkında olmalıdırlar.	T1, M5	2
Öğreticiler sözcük öğretimi konusunda ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olduğu durumlarda yeni etkinlikler geliştirmelidirler.	T1, T6, M5,	3
Öğreticiler kaynak dilin kültürel alt yapısına ve ön bilgisine sahip olmalıdır.	T2	1

Öğreticiler yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan sözcük öğretim stratejileri çalışmalarını derslerde uygulamalı ve deneyimlemelidir.	T3	1
Öğreticiler sözcük öğretimini ders saatleri haricinde de okuma saati gibi etkinlikler yaparak geliştirme yoluna gitmelidir.	T4, M1	2
Öğreticiler ders materyallerini alt ve orta düzeylerde bağlamdan bağımsız; üst düzeylerde bağlama bağımlı şekilde kullanmalıdır.	M4	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; incelenen çalışmalar genellikle öğretmenlerin sadece ders kitaplarına bağımlı kalmamalarını, gerektiği durumlarda ders kitapları haricinde etkinlikler geliştirmelerini önermektedir. Gerçekten de gerek Türkiye’de gerekse farklı ülkelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türkçeyi ders kitaplarına bağımlı bir şekilde öğretmektedir. Hatta hiçbir şekilde ders kitaplarının dışına çıkmayan öğretmenler bile bulunmaktadır. Ders kitapları öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olması amacıyla üretilen yardımcı materyallerdir. Her ne kadar dil öğretiminde önemi büyük olsa da öğretici yeterliliği ders kitabından daha önemlidir. Öğretici yeterliliği konusunda, incelenen çalışmalar öğretmenlerin farkındalığını da ayrıca vurgulamıştır. Dil öğretiminde olduğu gibi sözcük öğretiminde de öğretici farkındalığı önemlidir. Ayrıca sözcük öğretiminde öğretmenlerin kaynak dilin altyapısına ve kültürel özelliklerine hâkim olmaları gerekmektedir. Yeterli düzeyde kültürel bilgiye sahip olmayan bir öğretici o dili bir yabancıya öğretmekte güçlük çeker.

Sözcük öğretimi konusunda incelenen çalışmalar ders kitabına olduğu gibi ders saatine de bağımlı kalınmaması yönünde öneriler sunmuştur. Dil öğrenimi sadece derste gerçekleşmez. Özellikle Türkiye dışında Türkçe öğrenen yabancılar Türkçeye yeterince maruz kalamamaktadır. Bu yüzden sözcük edinimleri yeterince gerçekleşmemektedir. Bu yüzden öğretmenler ders saatleri haricinde de öğrencileri sözcüklere maruz bırakacak



okuma saati gibi etkinlikler yapmalıdır (T4, M1). Burada seçilen etkinlikler alanda ortaya konulan sözcük öğretim stratejileri yardımıyla da oluşturulabilir (T3).

İncelenen çalışmalarda sözcük öğretimi gerçekleştiren öğretmenlere bağlamsal açıdan öneriler de sunulmuştur. M4 kodlu çalışmaya göre ders kitaplarındaki sözcük öğretimi uygulamalarını başlangıç düzeyinde bağlamdan bağımsız; ileri düzeyde bağlama bağımlı bir şekilde gerçekleştirmelidir. Bu çalışmaya göre, başlangıç düzeyinde bir sözcüğün bağlam bağımlı öğretilmesi öğrencinin henüz gelişmemiş zihinsel dil becerilerini zorlayabilir. Bu açıdan bağlam ileri düzeylerde devreye sokulmalıdır.

### 3.6.2. Materyal Geliştiricilerine Yönelik Önerilere Göre Dağılım

Ders kitapları sözcük öğretiminde kullanılan en önemli materyallerdendir. Bu yüzden ders kitapları hazırlanırken birçok unsur dikkate alınmalıdır. Alanyazında yapılan çalışmalar bu ders kitaplarını incelemekte ve yeni yapılacak ders kitapları için bazı öneriler sunmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu ders kitaplarını geliştirenlere sunulan öneriler gösterilmiştir:

**Tablo 28.** İncelenen Çalışmaların Materyal Geliştiricilerine Yönelik Önerilerine Göre Dağılımı

Öneri	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Materyal geliştiricileri ders kitaplarını hazırlarken sözcük öğretimi bölümlerinde sıklık çalışmalarından yararlanmalıdırlar.	T1, T4, T7, T8, M1, M2, M5, M11, M12	9
Materyal geliştiricileri özellikle başlangıç düzeyinde kültürel öğelerin sunumunu daha basit düzeyde vermelidir.	T2	1

Materyal geliştiricileri başlangıç düzeyinde kültürel öğeleri evrensel kültür çerçevesinde sunmalıdır.	T2	1
Materyal geliştiricileri başlangıç düzeyinde kültürel öğeleri sadece belirli bir bölgeye özgü sunmamalıdır.	T2	1
Materyal geliştiricileri ders kitaplarını hazırlarken sözcük öğretimi stratejilerini okuma ve canlandırma yapma, kavram haritası oluşturma stratejileri etrafında daha fazla şekillendirmelidir.	T3	1
Materyal geliştiricileri sözlük kullanımı alışkanlığını artırmak için ders kitaplarına etkinlikler eklemelidir.	T3, T5, M6	3
Materyal geliştiricileri ders kitaplarında kullandıkları temel sözcük öğretimi stratejilerinin yanında yardımcı stratejiler de kullanmalıdırlar.	T3	1
Materyal geliştiricileri ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme bölümlerinde sözcük öğretim stratejilerini daha yoğun kullanmalıdır.	T3	1
Materyal geliştiricileri ders kitaplarındaki metinleri oluştururken metinlerin altındaki etkinlikleri ve soruları bir bütün olarak ele almalı; buralarda kullanılan sözcükleri bütünsel olarak değerlendirmelidir.	T4, M1	2

Ders kitaplarındaki metin altı soruları oluşturulurken Schmitt'in sözcük öğretimine yönelik ortaya koyduğu stratejiler dikkate alınmalıdır.	T4, M1	2
Ders kitaplarında öğretilen bir sözcük bir sonraki üniteye ya da aşamada tekrar edilmelidir.	T4, M1, M2, M10, M12	5
Materyal geliştiricileri ders kitaplarını sözcük öğretim yöntemleri açısından çeşitlendirmelidir.	T5	1
Ders kitapları oluşturulurken sözcük öğrenme stratejilerinin tamamının kullanılmasına ve bu stratejilerin kitaplara eşit bir şekilde dağıtımına dikkat edilmelidir.	T3, T6	2
Bir metindeki bilinmeyen sözcük sayısı öğrencinin ana dilinde bir derste öğrendiği sözcük sayısı doğrultusunda belirlenmelidir.	T7	1
Ders kitaplarında deyimler düzeylere göre belirlenerek daha sık tekrar ettirilmelidir.	T8, T9, T10, T11, M11	5
Ders kitaplarında ikilemeler düzeylere göre belirlenerek daha sık tekrar ettirilmelidir.	T8, T9, T11, M11	4
Ders kitaplarında atasözleri kültürü en iyi yansıtanlardan seçilerek daha sık tekrar ettirilmelidir.	T8, T9, T10, T11, M11	5
Orta ve ileri düzey ders materyallerinde bilmecelere yer verilmelidir.	T8	1

Ders kitaplarında yansıma sözcükler düzeylere göre belirlenerek daha sık tekrarlanmalıdır.	M11	1
Ders kitaplarında alıntı sözcüklere daha sık yer verilmelidir.	M13	1
Ders kitapları hazırlanırken konuşma dilindeki söz varlığı da dikkate alınmalıdır.	T9, M6	2
Evrensel sözcükler yerine Türk kültürünü yansıtan sözcüklerin tekrarına yoğunlaşılmalıdır.	T10	1
Eş anlamlı sözcükler daha sık kullanılmalıdır.	T10	1
Günlük yaşamda kullanılan sözcüklerin kullanımı artırılmalıdır.	T10, M3, M12	3
Yansıma sözcükleri öğretmek amacıyla bu sözcükleri içeren sözlükler ders kitaplarına entegre edilebilir.	T10	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında kullanılmak üzere ortak sözcük havuzu oluşturulmalıdır.	M1	1
Ders kitapları hazırlanırken derlembilim çalışmalarından yararlanılmalıdır.	M1, M6, M9	3
Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin mevcut söz varlığı da göz önünde bulundurulmalıdır.	M3	1

Ders kitapları hazırlanmadan önce sözcük öğretimi çalışmaları hakkında detaylı akademik araştırma yapılmalı ve bir plan oluşturulmalıdır.	M4, M6, M11	3
Ders kitaplarındaki görsel içerikler günlük hayatta sıkça kullanılan afiş, poster, broşür gibi yardımcı unsurlardan seçilmelidir.	M6	1
Ders kitaplarındaki görseller seçilirken kültürü iyi yansıtmaya ölçütüne dikkat edilmelidir.	M11	1
Ders kitapları yayımlanmadan önce ders kitabı değerlendirme ölçütleri kapsamında gözden geçirilmelidir.	M7	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; materyal geliştiricilerine en çok sıklık çalışmalarını gözetmeleri konusunda bir öneri yapılmıştır (f=9). Üniteler, metinler ve etkinlikler oluşturulurken, söz varlığı kullanılacağı alana uygun olarak en çok kullanılan sözcüklerden seçilmelidir. Bu sözcükler seçilirken günlük hayatta kullanım sıklığı da göz ardı edilmemelidir (T10, M3, M12). Göz ardı edilmemesi gereken bir diğer husus da konuşma dilidir. İletişim amacıyla öğrenilen dillerde konuşma dilinin ayrı bir boyutu ve önemi bulunmaktadır. Bu sebeple, ders kitaplarındaki sözcükler seçilirken konuşma dilindeki söz varlığı da dikkate alınmalıdır (T9, M6). Ayrıca tüm bu hususlar dikkate alınarak seçilen sözcükler ders kitaplarında sıkça tekrar ettirilmelidir (T4, M1, M2, M10, M12).

Alanyazında incelenen çalışmaların birçoğu ders kitaplarına söz varlığı unsurları açısından öneriler getirmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarında deyimler, atasözleri, bilmeceler, ikilemeler, yansıma sözcükler, alıntı sözcükler düzeylere ve kültürel özelliklere göre seçilerek daha sık tekrar ettirilmelidir. Burada bahsedilen kültürel özelliklere ise zorluk düzeyi, evrensel olma özelliği ve bütün bölgelere hitap edebilme gibi konularda ayrıca dikkat edilmelidir. Evrensel olma özelliği kullanılırken Türk kültürünün yeterince verildiğinden de emin olunmalıdır. Türk kültürünü yansıtan

sözcükler de sıklıkla tekrar edilmelidir. Kültürün yansıtılmasındaki en önemli başvurulardan birisi de görsellerdir. Ders kitaplarına koyulacak görseller seçilirken kültürü yansıtıp yansıtmadığına dikkat edilmelidir. Ayrıca bu görseller seçilirken günlük hayatta en çok kullanılan afişler, posterler ve broşürlerden örnekler alınabilir.

Ders kitaplarının eksik olduğu düşünülen ve bu açıdan öneriler sunulan konulardan birisi de derlem çalışmalarıdır. Ders kitapları hazırlanırken derlem çalışmalarından faydalanılmalıdır (M1, M6, M9). Derlemler bir dilin söz varlığını çok iyi bir şekilde yansıtmaya yararlar. Söz varlığını yansıtmaya yarayan sözlüklere de ders kitapları hazırlanırken başvurulmalıdır. Ayrıca sözlüklere başvuru, ders kitaplarında teşvik edilmelidir (T3, T5, M6). Sözlükler neredeyse hiçbir çalışmada ders kitaplarına dâhil edilmemiştir.

Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin mevcut söz varlığı da dikkate alınmalıdır. Yabancı/İkinci dil öğretiminde hedef kitlenin dili ve söz varlığı yadsınamaz bir öneme sahiptir. Örneğin, bir Türk soylu öğrenci ile Afrika soylu bir öğrenciye aynı söz varlığının öğretilmesi zaman kaybına ve öğretimin tam gerçekleşmemesine yol açabilir.

Yabancı/İkinci dil öğretimi alanında bir ders kitabı hazırlayan geliştirici son zamanlarda alana ilginin çoğalmasıyla da artan akademik araştırmalardan yararlanmalıdır (M4, M6, M11). Ders kitapları ve kitabın hazırlanacağı alan hakkında yapılan araştırmalar neticesinde detaylı bir plan oluşturulmalı ve eksiklikler tespit edilmelidir.

### 3.6.3. Araştırmacılara Yönelik Önerilere Göre Dağılım

Bu tez çalışması kapsamında incelenen araştırmalar araştırmacılara yönelik öneriler de sunmuştur. İncelemenin son bölümünde bu önerilerin dağılımı gösterilecektir. Aşağıdaki tabloda bu çalışmaların araştırmacılara yönelik getirdiği önerilerin dağılımı verilmiştir:

**Tablo 29.** İncelenen Çalışmaların Araştırmacılara Yönelik Önerilerine Göre Dağılımı

Öneri	Çalışma Kodu	Sayı (f)

Araştırmacılar birden fazla ders kitabını sözcük öğretimi açısından inceleyebilir ya da ders kitaplarındaki sözcük türlerine yönelik araştırmalar yapabilir.	T1, M5, M9, M11	4
Araştırmacılar sözcük öğrenme stratejilerinin incelendiği çalışmalarındaki sonuçların öğrencilerin sözcük öğrenimine etkisi konusunda araştırma yapabilir.	T3	1
Araştırmacılar öğretici, öğrenci ve materyal arasında sözcük öğretimi stratejileriyle ilgili karşılaştırmalı araştırmalar yapabilir.	T3	1
Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretimindeki öneminden dolayı sözcük ve kavram listesi oluşturulma amacıyla çalıştay düzenlenmelidir.	T4, M1	2
Araştırmacılar öğrencilerin sözcük öğrenme yöntemlerini belirlemek ve değerlendirmek için deneysel çalışmalar yapmalıdır.	T5	1
Araştırmacılar sözcük öğretim yöntemlerini dijital ortamlara aktararak yeni materyaller oluşturmalıdır.	T5	1
Türkçenin akademik söz varlığı ile ilgili terimlerin tespiti ve bu terimlerle metinler oluşturma odaklı bir çalışma yapılmalıdır.	T7	1
Araştırmacıların söz varlığı ile ilgili ortak bir ölçütte buluşması için birçok farklı yayınevini ürettiği materyalleri incelemesi gerekir.	T8, T9	2

Araştırmacılar ders kitaplarındaki söz varlığının öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla betimsel ve deneysel çalışmalar yapmalıdır.	T9, M3	2
Türkiye Türkçesi ve Türk lehçeleri arasındaki ortak olmayan sözcüklerin öğretimi amacıyla karşılaştırmalı sözlükler hazırlanmalıdır.	T10	1
Araştırmacılar hedef kitlesi çocuklar olan ders materyalleri üzerine çalışmalar yapmalıdır.	M5	1
Araştırmacılar farklı anlam özelliklerine sahip sözcüklerin öğretimine yönelik çalışmalar yapmalıdır.	M6	1

Bir alanın gelişmesi için o alanda sürekli olarak devam eden araştırmaların bulunması gerekir. Bu meta sentez çalışması kapsamında incelenen araştırmalar da alanyazını geliştirmek ve genişletmek amacıyla kendilerinden sonraki araştırmalara öneriler sunmuşlardır. Bu önerilerin başında araştırmacıların ders kitaplarındaki sözcük öğretimi hakkında daha fazla araştırma yapmaları gerektiği gelmektedir (f=4). Buna ek olarak, çalışmaların çalıştaylar gerçekleştirilerek oralarda sunulmaları da önerilmiştir.

Nitel çalışmalar genellikle alandaki bazı olguları yorumlamak ya da betimlemek amacıyla yapılır. Bu çalışmalardan hareketle nicel ve özellikle deneysel çalışmalar da ortaya konabilir. İncelenen çalışmalar, ders kitaplarındaki söz varlığının öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılması gerektiğini de söylemektedir (T9, M3). Yapılan bu deneysel çalışmalar sayesinde ders kitaplarının hem söz varlığı hem de sözcük öğretim yöntem, teknik ve stratejileri açısından etkinliği ortaya çıkarılabilir.

Alanyazında sözcük öğretimi hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Ancak hâlâ sözcük öğretiminin bazı düzeylerinde çalışma eksikliği söz konusudur. Örneğin; Türkçenin akademik söz varlığı, Türk lehçeleri ile Türkiye Türkçesindeki ortak ve farklı sözcüklerin



yabancı dil öğretimi açısından sınıflandırılması, hedef kitlesi çocuklar olan ders kitaplarının incelenmesi gibi konularda daha fazla çalışmanın yapılması önerilmektedir.

## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu tez çalışması yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretimi hakkında 2014-2022 yılları arasında yapılan çalışmalara odaklanmıştır. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçenin sözcük öğretimi konusunda alanyazının bir sistematik derleme çalışmasına ihtiyacı bulunmaktadır. Bu çalışma ile alanyazındaki bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır ve daha sonra yapılacak çalışmalara bir kaynak havuzu oluşturulmuştur. Sistematik derleme çalışmasını gerçekleştirmek amacıyla nitel araştırmaların bulgularını tutarlı bir biçimde yorumlamaya yarayan meta sentez yöntemi tercih edilmiştir. Meta sentez yönteminin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için gereken bütün hususlara dikkat edilmiştir.

Dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri çerçevesinde bu çalışmada toplam yirmi dört çalışma sentezlenmiştir. Sentezlenen çalışmaların tamamı nitel desene sahiptir. Çünkü meta sentez, nitel bulguları inceleyen bir yöntemdir. Bazı araştırmacılara göre meta senteze karma desenli çalışmaların nitel bulguları da eklenebilmektedir (Tang, 2009, ss. 2341). Ancak alanyazından elde edilen çalışmalar arasında karma desenli çalışmaların dâhil etme ölçütlerini karşılamaması sebebiyle bu tezde karma desenli çalışma bulunmamaktadır. İncelenen çalışmalar yöntembilimsel açıdan ise ortak bir temele oturtulamamıştır. Örneğin, bazı çalışmalarda araştırma deseninin yanında yöntem olarak bir model belirtilirken; bazı çalışmalarda ise veri toplama tekniği yöntem olarak belirtilmiştir. Hatta bir çalışmada (T2) deseninin yanında verilen yöntem bir analiz tekniği olmuştur. Buradan hareketle, alanyazında yöntembilimsel açıdan ortak bir sınıflandırma olmadığı söylenebilir. Ancak açıkça ifade edilebilir ki; ders kitaplarını inceleyen çalışmalar tahmin edilebileceği gibi en çok doküman incelemesi yöntemini kullanmaktadır. Bu çalışmalardaki verilerin analizi ise betimsel analiz (f=8) ve içerik analizi (f=7) olmak üzere iki teknik üzerine yoğunlaşmıştır. Aynı zamanda hem betimsel analizin hem de içerik analizinin birlikte kullanıldığı çalışmaların da var olduğu görülmektedir (f=3).

Bu meta sentez çalışmasının örneklemine ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada incelenen ders kitaplarının alanyazında en çok kullanılan ders kitapları oldukları görülmektedir. Bu bağlamda incelen çalışmalar Yedi İklim Türkçe (f=8), İstanbul Yabancılar için Türkçe (f=8), Gazi Yabancılar için Türkçe (f=8) ve Yeni Hitit Yabancılar

için Türkçe (f=7) ders kitaplarını ele almışlardır. Bu dört ders kitabının benzer niceliksel dağılım sergilediği söylenebilir. Ayrıca bu ders kitaplarının D-AOBM'yi temel almaları sebebiyle Görev Odaklı Yaklaşım ve İletişimsel Yaklaşım bağlamında oluşturuldukları söylenebilir. Bu ders kitaplarının düzeylerine bakıldığı zaman ise A1 ve A2 başlangıç düzeyinin (f=5) ve genel düzeyin (f=5) başı çektiği görülmektedir. Genel düzeye C2 düzeyi dâhildir. İncelenen çalışmalarda C2 düzeyini genel düzeye dâhil etmeyen çalışmalar da azımsanmayacak kadar çoktur (f=4). Araştırmacıların C2 düzeyini incelenememe sebebinin C2 düzeyinin neredeyse ana dili düzeyinde olması olabilir (Bağcı, 2020, ss. 291). Gerçekten de C2 düzeyinde sözcük öğretimi çalışmaları diğer düzeylerden farklı bağlamlarda özellikle de akademik açılardan ele alınabilir.

Bu meta sentez kapsamına alınan çalışmalar genellikle sözcük öğretimini iki ayrı yönüyle incelemeyi amaçlamışlardır. Sözcük öğretimi doğrudan söz varlığı ile ilgili olduğu için çalışmaların büyük bir çoğunluğu (f=11) ders kitaplarını söz varlığını yönüyle ele almıştır. Söz varlığı ise söz varlığı unsurları, sıklık çalışması, sözcük listeleri, akademik söz varlığı, ilişkisel söz varlığı, derlem temelli söz varlığı ve batı kökenli söz varlığı gibi açılardan incelenmiştir. Amaçlanan bir diğer konu genel sözcük öğretimine yönelik olmuştur. Burada da çalışmalar sözcük öğretimini yöntemler, teknikler, stratejiler ve etkinlikler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Her ne kadar sözcük öğretimi ile ilgili yaygın bir konu dağılımı gözükse de ders kitaplarının bazı yönlerden incelenmediği söylenebilir. Örneğin, ders kitaplarındaki sözcük öğretiminin öğrencilerin ihtiyaçlarına tam cevap verip vermediğinin araştırılması, ders kitaplarının teknolojik ortamlara aktarılabilirliği, ders kitaplarının derlem ve sözlüklerden yararlanma durumları gibi birtakım konularda eksiklikler bulunmaktadır.

Ders kitaplarını inceleyen çalışmaların bulgularına bakıldığı zaman yukarıda bahsedildiği gibi iki açıdan bir dağılım sergilendiği görülür. Çalışmaların sözcük öğretimi bulguları; genel sözcük öğretimi ve söz varlığı olmak üzere iki temadan oluşmaktadır.

Genel sözcük öğretimi bulguları; sözcük öğretim yöntemleri, sözcük öğretim teknikleri, sözcük öğretim stratejileri, sözcük öğretimi etkinlikleri ve kültürel sözcük öğretimi olarak beş alt temaya ayrılmıştır. Sözcük öğretim yöntemleri açısından ders kitapları genel olarak belirli yöntemlere başvurmuşlardır. Dil öğretiminin ve ders kitaplarının bir klasiği hâline gelen boşluk doldurma, eşleştirme gibi sözcük öğretim yöntemlerine sıklıkla

başvurulmuştur. Ancak sözlük kullanımı, oyun, bilmece ve anlam analizi gibi yöntemlere çok az başvurulmuştur. Ders kitapları kesinlikle baştan sonra sözlük, oyun ve bilmece gibi yöntemlerden oluşturulamaz ama en azından bu yöntemlere de çok az başvurmak öğrencinin motivasyonuna olumsuz etkide bulunabilir. Ayrıca sözcük türetme yöntemine de neredeyse hiçbir ders kitabı başvurmamıştır. Bu yöntem öğrencilerin sözcükleri uzun süreli hafızalarına aktarmasına yardımcı olur ve yöntemin ders kitaplarında kullanılmaması bir eksiklik olarak görülebilir. Tahmin etme yöntemi de sözcük türetme yöntemi gibi ders kitaplarında başvurulmayan yöntemlerdendir. Tahmin etme yöntemi, bir sözcüğün anlambilimsel, sözdizimsel, biçimbilimsel ve vurgusal açıdan öğrenilmesine yardımcı olur (Demirel, 2004, ss. 88). Bu sebeple, bu yöntemin ders kitaplarında tercih edilmemesi de bir eksi yön olarak görülebilir.

Ders kitaplarında sözcük öğretimi teknikleri bulguları da sözcük öğretim yöntemleri bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Burada da en sık kullanılan teknikler bağlamdan öğrenme, cümle kurma ve eş/zıt anlamdan yararlanma gibi tekniklerdir. Ancak M4 kodlu çalışmaya göre, bağlamdan öğrenme teknikleri ilk ve orta düzeylerde bağlamdan bağımsız veya yarı bağlama bağlı olmalıdır ve bu açıdan ders kitapları yetersizdir. Aynı doğrultuda, bağlama bağlılık dil öğretiminde düzey arttıkça artmalıdır görüşüne sahiptir ve bu açıdan da ders kitaplarının yetersiz olduğu görülmüştür. Sözcükler kendi içkin özellikleriyle bir anlama sahip oldukları gibi, bağlama girdiğinde ayrı bir bağlamsal anlama da sahip olurlar (Guiraud, 1999, ss. 42). Bu yüzden sözcüklerin bağlamsal özelliklerine göre ders kitaplarında daha dikkatli bir biçimde seçilmesi gerekmektedir. Ders kitaplarında ayrıca sözcük defteri hazırlama, drama, film izleme gibi sözcük öğretim tekniklerine yer verilmemiştir. Bu, yöntemler kısmında belirtildiği gibi tekniklerde de motivasyon artırıcı ve zihin güçlendirici yönleri yeterince önem verilmediği anlamına gelmektedir.

Ders kitapları sözcük öğretim stratejileri açısından kullanılan ders kitabına göre değişmektedir ve kullanılan stratejiler geleneksellikten uzaklaşmamaktadır. Burada ders kitapları hem olumlu hem de olumsuz görüşler sunulabilir. Olumlu olarak; incelenen çalışmalar ders kitaplarında görsellerden yararlanma stratejilerini yeterli bulmuşlardır. Görsellerin yeterli kullanımı öğrencilerin derse ilgisini artırmak açısından oldukça önemlidir. Olumsuz olarak; ders kitapları sözlük ve sözcük defteri kullanma ve canlandırma yapmaya yönelik stratejilerden yeterince faydalanmamışlardır. Sözlük

kullanma stratejilerini bazı araştırmacılar başlangıç düzeyinde uygun görmeseler de Schmitt (1997) özellikle iki dilli sözlüklerin sözcük öğretilimi sürecinde faydalı olduğunu savunmaktadır. Ayrıca sözcük defteri oluşturmaya yönelik stratejiler öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri zihinlerinde kalıcı hâle getirmelerine yardımcı olur (Nation, 1990). Bu açıdan da ders kitapları beyinbilimsel ölçütler açısından eksik bulunabilir. Son olarak sözcük öğretim stratejilerinde ders kitapları metinler arası okumaya yönelik stratejiler açısından yetersiz bulunmuştur. Kristeva'ya (1980) göre, her bir metin başka metinlerin değiştirilmiş hâlidir ve birbirlerinin mozaığidir. Bu açıdan metinler arası okumalar o metinlerde geçen sözcüklerin farklı anlamlarını farklı bağlamlarda öğrenme ve tahayyül etme fırsatı sunar.

Ders kitaplarındaki etkinliklerin sözcük öğretilimi açısından incelendiği çalışmalarda da yöntem, teknik ve stratejilerdeki gibi bulgular sunulmuştur. Burada da boşluk doldurma ve görsellerden faydalanma gibi etkinlikler öne çıkmaktadır. Buralardan hareketle söylenebilir ki; ders kitaplarını inceleyen çalışmalar yöntem, teknik, strateji ve etkinlik olarak kavramlar belirtse de aynı konulara odaklanmış ve genellikle aynı sonuçları bulmuştur. Hatta T4 ve M1 kodlu çalışmalar Schmitt'in (1997) sözcük öğretim stratejilerinden araştırma sorularında teknik, kaynakça bölümünde strateji ve kuramsal çerçeve bölümünde de etkinlik olarak bahsetmektedir. İçeriğinden ve sonuçlarından dolayı bu çalışmalar teknik başlığı altında ele alınmıştır. Ancak kavramsal açıdan bir kafa karışıklığına sebep olmuştur. Araştırmacılar bir konuyu detaylıca değerlendirmeden önce o alandaki kavram ve terimleri iyice araştırmalıdır. Farklı kavram ve terimlerin kullanılması hem zaman kaybına hem de araştırmacıları yanlış yönlendirmeye sebep olabilir.

Dil öğretiliminin başarılı bir şekilde gerçekteşmesi ancak kültürün ders içeriğinin vazgeçilmez bir parçası olmasıyla mümkündür (Chastain, 1976, ss. 283). Kültür ve dil öğretilimi ile ilgili çalışmalar son yıllarda hız kazanmıştır. Özellikle D-AOBM'nin kültür için ayrı bir alan oluşturması ve kültürel yeterliliklere değinmesi dil öğretiliminde kültürün ve kültür aktarımının öne çıkmasını sağlamıştır. Ders kitapları kültür aktarımını sağlayan temel unsurlardan birisidir. Bu meta sentez çalışmasında da ders kitaplarını kültür aktarımı açısından inceleyen bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma, ders kitaplarını D-AOBM'nin kültürel bakış açısıyla karşılaştırmış ve ders kitaplarını yeterli bulmuştur. Ancak ders kitaplarını kültür aktarımı açısından eleştirdiği konular da vardır. Bu

konuların başında yer ve yemek adlarının kültürel unsurları domine etmesi gelmektedir. Kültür sadece bir ülkenin yemeklerinden ve yer adlarından ibaret değildir. Ayrıca kültürel unsurlar seçilirken ve aktarılırken temel ve bilindik öğelere yönelmeli; tek bir yöreye özgü, bilinmeyen öğelerden kaçınılmalıdır.

Bu meta sentez çalışması kapsamında incelenen çalışmaların çoğunluğu söz varlığı üzerine yoğunlaşmıştır. Söz varlığı; ders kitaplarında temel unsurlar, sıklık ve liste çalışması, akademik olma, ilişkisellik durumu, derlembilim ve kökenbilim açılarından incelenmiştir. Çalışmaların çoğunluğu ders kitaplarını sözcüklerin sıklık durumu açısından ele almıştır. Oysa çalışmaların kendi içerilerinde de belirttikleri gibi; ders kitaplarında olan sözcüklerin sıklığı değil, ders kitaplarına alınacak sözcüklerin sıklığı önemlidir. Bu açıdan çalışmalar eğer söz varlığı unsurlarının sıklığını araştırıyorsa da bu sadece nicelik açısından olmamalıdır. Söz varlığı unsurlarının sıklıkları belirtiliyorsa, nerelerde eksik buldukları ya da nerelerden yararlanmaları gerektiği açıkça belirtilmelidir. Örneğin, incelediğimiz çalışmaların çoğunluğunda söz varlığı unsurları ile ilgili bulgular sayfalarca verilmektedir. Ancak söz varlığı unsurlarının nasıl geliştirileceği, nerelerden edinilmesi gerektiği sadece bir tümce ile ifade edilmektedir. Bu, çalışmanın tam anlamıyla sonuçlandırılmadığının da bir göstergesidir.

İncelenen çalışmaların çoğu söz varlığı unsurları açısından ders kitaplarını deyimler, atasözleri, tekerlemeler, bilmeceler, yansıma sözcükler açısından yetersiz bulmaktadır. Özellikle atasözleri çoğu çalışmada yetersiz bir nitelik olarak görülmüştür. Atasözleri kültürün yansıtıcılarıdır ve günlük hayatta da sıklıkla kullanılmaktadır. Bu sebeple ders kitaplarını sadece atasözleri açısından inceleyen çalışmaların yapılması da alanyazında bir eksikliği giderebilir.

Sözcük listelerini inceleyen bir çalışma da bulunmaktadır. Bu çalışma sözcük listelerinin rastlantısal olarak bir ölçütten bağımsız hazırlandığını iddia etmektedir. Bu doğrultuda ders kitaplarındaki sözcük listelerini ders kitabı değerlendirme ölçütlerine göre incelemiştir. Çalışmanın ders kitaplarındaki sözcük listelerinin yetersizliğini belirlemesi açısından önemi büyüktür. Ancak bu çalışmada da bütün bir emek bulguların ortaya çıkarılmasına verilmiştir. Ders kitaplarının hangi ölçütlerle bu sıklıkları belirlemesi gerektiğine çok az değinilmiştir. Ayrıca çalışmada doğru bir ölçüt çerçevesinde yapılan bir örneğin bulunmaması da çalışmanın etkisini azaltmıştır.

Alanyazında akademik söz varlığı ile ilgili gerçekten büyük bir eksiklik bulunmaktadır. Akademik söz varlığının ders kitaplarında yetersiz görüldüğünü iddia eden birçok araştırmacı vardır. Öğrencilerin Türkçeyi iletişimsel boyutuyla yeterli bir biçimde öğrenebildiklerini ancak akademik yeterliliğe ulaşamadıklarını savunmaktadırlar. Bunu da şu olguyla desteklerler: Türkiye’de özellikle TÖMER’lerde eğitim gören öğrenciler kurs sonucunda Türkçeyi iyi bir biçimde konuşabilmektedirler ancak akademik açıdan bir metin ortaya koymakta güçlük çekmektedirler. İncelenen çalışmalar arasında ders kitaplarını akademik söz varlığı açısından inceleyen T10 kodlu çalışma, ders kitaplarının akademik açıdan yeterli olduğunu iddia etmektedir. Yeterli görülen sonuç, söz varlığının anlam değerlerinin bağdaşıklık ve bağlaşıklık açısyıladır. Bu bağlamda seçilen söz varlığının akademik açıdan yeterli olduğu gösterilmiştir. Ancak söz varlığının tek başına yeterli olması akademik açıdan ders kitaplarının tamamen yeterli olduğu anlamına gelmez. Ders kitaplarının akademik okuryazarlığa düzey boyutunda çok geç kaldığını düşünmekteyiz. Ayrıca ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin öğrencinin yazma becerilerini tam olarak geliştiremediği kanaatindeyiz.

Alanyazında incelenen çalışmalarda da belirtildiği gibi en önemli eksikliklerden birisi de derlembilim çalışmalarına az önem verilmesidir. Çalışma kapsamında ders kitaplarını derlem temelli inceleyen bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma ile ders kitaplarının derlembilimi yetkin bir şekilde kullanmadığı açıkça ifade edilmiştir. Derlemler neredeyse dilbilimin tüm alanlarında kullanılabilen, söz varlığı ile ilgili engin bir havuz sunan, sözlü ve yazılı metinleri içeren veritabanlarıdır (Dash, 2008, ss. 27; Weisser, 2016, ss. 13). Teknolojinin önümüze serdiği kolaylıklar bağlamında derlemler günümüzde rahatlıkla erişilebilir hâle gelmişlerdir. Bu yüzden derlembilimden ve özellikle derlemdilbilimden faydalanmak gerekir.

İncelenen çalışmalardan sadece birisi söz varlığını kökenbilim açısından ele almıştır. Bu çalışmadaki köken ise Batı’dır. Çalışmanın bulgularına göre ders kitaplarında en çok Fransızca kökenli sözcükler bulunmaktadır. Kökenbilim, dil öğretimi uygulamalarına aynı dil ailesinden olan dillerin öğrenimi ve öğretiminde fayda sağlayabilmektedir. Bu açıdan ders kitaplarının incelenmesi önemlidir. Ancak sadece Batı kökenli değil, Doğu kökenli hatta Türkçe kökenli sözcükler açısından da incelemeler yapılmalıdır.

İncelenen çalışmaların genel sonuçlarına bakıldığında; sözcük öğretimine verilen önemin düzey arttıkça azaldığı sonucuna rastlanmaktadır. Sözcük öğretimi başlangıç düzeyinde olduğu kadar ileri düzeylerde de son derece önemlidir. İleri düzeylerde sözcük öğretimine önem verilmemesi; öğrencilerin sözcükleri yanlış telaffuz etmelerine, sözcükleri yanlış anlamlarda kullanmalarına, akademik olarak geniş bir söz varlığına sahip metinler yazamamalarına sebep olabilir. Ayrıca söz varlığının C2 düzeyinde A1 düzeyinden daha geniş olması sözcük öğretimine daha fazla önem verildiği anlamına da gelmemektedir. C2 düzeyindeki söz varlığı zaten A1 düzeyinden fazla olmak zorundadır.

Bazı konularda çalışmalar arasında bir fikir birliği yoktur. Örneğin T9 ve M11 kodlu çalışmalar ders kitaplarını söz varlığı unsurları açısından yetersiz görmekteyken; T10, M2, M3 kodlu çalışmalar ders kitaplarını söz varlığı unsurları açısından yeterli görmektedir. Bu fikir ayrılığı farklı ders kitaplarının incelenmesinden kaynaklanmamaktadır. Çünkü yeterli ya da yetersiz görülen kitaplar bazı çalışmalarda eşleşmektedir. Örneğin Gazi TÖMER'e ait ders kitabı T10 kodlu çalışmada söz varlığı açısından yeterli görünmekteyken; M11 kodlu çalışmada yetersiz görülmektedir. Burada fikir ayrılığına inceleme ölçütü sebep olabilir. Çünkü T10 kodlu çalışma bu kitapları sadece akademik söz varlığı açısından incelemiştir.

Bu meta sentez kapsamında incelenen çalışmalarda birçok öneri sunulmuştur. Öneriler üç ana başlıkta sınıflandırılmıştır. Öğreticilere yönelik yapılan öneriler genel olarak öğretici yeterlilikleri konusunda olmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin ders kitaplarına bağımlı bir müfredat işlemlerine çoğu çalışma kesinlikle karşı çıkmıştır ve öğretmenlere ders kitaplarından hariç yeni etkinlikler geliştirmelerini önermiştir. Öğreticilere alanyazında yapılan çalışmaları derse uygulamaları gerektiği de önerilmiştir. Alanyazında ders kitaplarıyla ilgili birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalardan hareketle öğretmenler çalışmalarını uygulamaya dökmelidir. İncelenen çalışmaların hemfikir olduğu bir diğer konu da dil öğretmenlerinin kaynak dile ait kültürel yeterliliğe sahip olmalarıdır. Ders kitapları her ne kadar kültürel yeterliliğe sahip olsa da o dili öğreten kişi o kültürel alt yapıya sahip değilse; dil öğretimi eksik gerçekleşebilir.

Çalışmalar materyal geliştiricilerine de birtakım öneriler sunmuştur. Bu öneriler çalışmaların çoğunda ders kitaplarının sıklık çalışmalarından yardım almaları gerektiği konusunda eşleşmektedir (f=9). Alanyazından elde edilen bilgiler ışığında söylenebilir ki;



sıklık çalışmaları derlembilim çalışmalarıyla eşdeğer bir şekilde ilerleyebilir. Materyal geliştiricilerine sunulan önerilerde yer kaplayan bir diğer önemli husus sözcüklerin tekrar sıklığı olmuştur. Materyal geliştiricileri sözcükleri daha sık tekrar ettirmelidir ki sözcüklerin edinimi gerçek anlamda gerçekleşsin. Ayrıca materyal geliştiricilerine ders kitaplarına deyimler, atasözleri ve ikilemelerin düzey odaklı seçilmesi konusunda öneriler yapılmıştır. Burada bahsi geçen söz varlığı unsurları seçilirken kültür boyutu da gözetilmelidir. Özellikle deyimler ve atasözlerinin kültürü yansıtıcı unsurların başında geldiği unutulmamalıdır.

Materyal geliştiricilerine yönelik öğrencinin diline odaklı öneri sunan sadece bir çalışma bulunmaktadır. Oysaki öğrencinin dili öğrenim sürecini büyük ölçüde etkiler. Bu açıdan diğer çalışmalardan da öğrencilerin dili hakkında öneriler sunması beklenmektedir.

Bazı çalışmalarda materyal geliştiricilerine alanyazındaki araştırmaları iyi okumaları ve bu araştırmalar doğrultusunda plan yapmaları önerilmiştir. Bu konu çalışmanın önceki aşamalarında belirtildiği gibi hem öğreticilerin hem materyal geliştiricilerinin hem de alandaki araştırmacıların dikkat etmesi gereken en önemli hususların başında gelmektedir.

İncelenen çalışmalarda materyal geliştiricilerine teknoloji kullanımı hakkında neredeyse hiçbir öneri yapılmaması büyük bir eksiklik olarak görülebilir. Günümüzde neredeyse bütün dil öğrencileri teknoloji ile içli dışlıdır. Teknolojinin ders kitaplarına da entegrasyonu son derece önemlidir. Çalışmalarda görülen en büyük eksikliğin bu olduğu düşünülmektedir.

İncelenen çalışmalar alandaki araştırmacılara da birtakım öneriler sunmuştur. Bu öneriler bazı çalışmalarda zaten yapıldığı gibi ders kitaplarının sözcük türleri açısından birçok yönden araştırılması yönünde kümelenmektedir. Ders kitaplarındaki sözcük türlerinin incelenmesi bir şekilde doygunluk noktasına ulaşacaktır. Burada yapılması gereken öneriler ders kitaplarındaki sözcüklerin nasıl daha etkin belirleneceği konusunda olmalıdır. Alandaki araştırmacılara birçok çalışma da yapıcı önerilerde bulunmuştur. Örneğin, sözcük öğretimi stratejilerinin öğrencilerin söz varlığına olan etkisinin araştırılması yapıcı bir öneri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca sözcük öğretim yöntemlerinin dijital ortamlara aktarılarak yeni materyal oluşturulması da bu yapıcı önerilerden birisidir. Araştırmacılara sözcük öğretimi alanında bir çalıştay yapılması

gerekliliği de bazı çalışmalarda ısrarla vurgulanmıştır. Birçok araştırmacının katılabileceği bu çalıştaylar, alanın geliştirilmesine büyük katkılar sunabilir.

## ÖNERİLER

Bu meta sentez çalışmasının son bölümünde öğretmenlere, materyal geliştiricilerine ve alandaki araştırmacılara birtakım öneriler sunulacaktır. Çalışmanın sunduğu bu önerilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Öğreticilere Yönelik Öneriler

- Öğreticiler sadece ders kitaplarına bağlı bir şekilde ders anlatmamalı, gerektiği yerde farklı yöntem, teknik, strateji ve etkinliklerle derse yön vermelidir.
- Öğreticiler ders kitaplarıyla birlikte motivasyon ve derse ilgiyi arttırmak amacıyla Duolingo, Busuu, Folou ve Voscreen gibi mobil dil öğretim uygulamalarını kullanabilirler.
- Öğreticiler kendilerini hem kaynak dilin kültürel alt yapısına hem de pedagojik yönden yeterliliklere sahip olma açısından öz denetime tabi tutmalıdır.
- Öğreticiler bağlam bağımlı sözcük öğretimi etkinliklerini gerçekleştirme yeteneğine sahip olmalıdır. Ders esnasında gerekli bağlamlar oluşturulamıyorsa derslere girmeden önce bu konuda belirli hazırlıklar yaparak derse girilmelidir.
- Alanyazında yapılan çalışmalar öğrencilerin büyük çoğunluğunun elektronik sözlükleri kullandıklarını göstermektedir. Öğreticiler ders kitaplarındaki sözcük öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken öğrencilere sözlük kullanımı açısından hem müsamaha göstermelidir hem de öğrencilerin gereksiz sözlük kullanımının önüne geçmelidir.

### Materyal Geliştiricilere Yönelik Öneriler

- Ders kitapları oluşturulurken Türkçede sıkça kullanılan sözcüklerin seçimi ve tekrarı büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan, ders kitapları hazırlanırken alanyazında yapılan sıklık çalışmaları göz ardı edilmemelidir.
- Derlemler de bir dilin bütün söz varlığını yansıtması bakımından önemli veritabanlarıdır. Bir derlem birçok yazılı ve sözlü metnin söz varlığını içerdiği için ders kitaplarına sözcük seçimi konusunda yardımcı olabilir. Bu açıdan, materyal geliştiricileri Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) gibi derlemlere başvurmalıdır.

- Teknolojinin artık hayatımızdaki yeri yadsınamaz. Bu açıdan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarının geri kaldığı görülmektedir. Ders kitapları oluşturulurken aynı zamanda elektronik kodlamaları da yapılmalıdır. Gerek bilgisayar ortamında gerekse mobil ortamlarda da ders kitapları öğrenciler tarafında kolayca erişilebilir olmalıdır.
- Ders kitaplarındaki sözlüklere yönlendirme etkinlikleri de yetersiz görülmüştür. Öğrencilerin sözlükleri çok sık kullandığı aşikârdır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar öğrencilerin günümüzde mobil sözlükleri kullandığını ortaya koymuştur. Bu sebeple, ders kitaplarındaki etkinlikler ile sözlüklerin kullanımına yönlendirme yapılabilir.
- Deyimler ve atasözleri gibi kültürel unsurların sunumunu yapan içerikler de ders kitaplarında yetersiz görülmüştür. Bu sebeple, alanyazında yapılan kültürel çalışmalar detaylıca incelenmeli; ders kitaplarındaki deyimler ve atasözleri varlığı genişletilmelidir.
- Dünyada sözcük öğretimi konusunda gün geçtikçe yeni yöntemler ve teknikler geliştirilmektedir. Alanda yapılan evrensel çalışmalar eşzamanlı takip edilmeli, ders kitapları eşzamanlı olarak güncellenmelidir.

### **Alandaki Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı seçiminin öğrencilerin söz varlığına etkileri konusunda yapılan araştırmalar artmalıdır.
- Ders kitapları ve sözcük öğretimi konusunda dilbilimi çalışmaları ışığında araştırmalar yapılabilir. Örneğin, ders kitaplarındaki içerikler dilbilimin alt alanları olan göstergebilim ve söylem çözümlemeleri kapsamında ele alınabilir. Ayrıca sözcüklerin sıklıklarını belirlemek için de derlemdilbilim çalışmaları yapılabilir.
- Ders kitaplarında genel olarak deyimler ve atasözlerinin eksikliği tespit edilmiştir. Bu bağlamda deyimler ve atasözlerinin düzey temelli öğretimi hakkında araştırmalar yapılabilir.
- Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık hâlâ çözülememiş alanlardan birisidir. Akademik yazma çalışmaları birçok araştırmacıya göre çok geç düzeylerde verilmeye başlamaktadır. Hâliyle düzey

temelli oluşturulan ders kitapları da bu bağlamda oluşturulmaktadır. Bu konunun açıklığa kavuşması amacıyla, akademik yazma etkinliklerinin hangi düzeyde verilmeye başlamasıyla ilgili hem deneysel hem de betimsel çalışmalar yapılmalıdır.

- Sözcük öğretiminin doğru bir şekilde gerçekleşmesi için hedef kitlenin önemi büyüktür. Bu sebeple, sözcük öğretimi ile ilgili hedef kitle gözetilerek ihtiyaç analizleri yapılabilir.
- Kökenbilim çalışmaları da ders kitaplarında göz ardı edilmemelidir. Batı kökenli sözcüklerde yapıldığı gibi Doğu kökenli sözcüklerin de ders kitaplarında bulunma oranı araştırılabilir.
- Lehçebilim temelinde ders kitabı araştırmaları da yapılabilir. Ayrıca Türk soylulara Türkçe öğretimi için kullanılacak ders kitaplarıyla da ilgili araştırmaların artırılması gerekir.

## KAYNAKÇA

- Ağıldere, S. T. (2008). Kùltürler Arası İletişimde Eylem Odaklı Yaklaşım: İstanbul Saint-Joseph Lisesi'nin Türk Öğrencileri (1870-1905). *KKEFD*, 18, 125-134.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (1999). *Türkçenin Gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2000). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Alqahtani, M. (2015). The Importance of Vocabulary in Language Learning and How to Be Taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21-34.
- Atabay, N., Özel, S. ve Kutluk, İ. (2003). *Sözcük Türleri*. İstanbul: Papatya Bilim.
- Aydoğdu, C., Ercanlar, M. ve Aydınalp, E. B. (2017). Fransızca Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım'a Dayalı Bir Uygulama Örneği: Nitel Bir Durum Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 760-779.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Bağcı, H. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan İleri Düzey (C1-C2) Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Karşılaştırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 279-295.
- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 311-317.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı ile İlgili Araştırmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXIX, 27-61.
- Başkan, Ö. (1988). *Bildirişim*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, I. Basım.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılar Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.

- Biliş, Ş. (2022). *Gazi Tömer Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti ile İlgili Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Bourguignon, C. (2006). De L'approche Communicative à L'approche Communic'ationnelle: une Rupture Épistémologique en Didactique des Langues-Cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-71.
- Boz, E. (2020). *Türkiye Türkçesi III Sözcük Türleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bozavlı, E. (2012). İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemiyle Yabancı Dil Öğretimi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 31-40.
- Bright, J. A. & McGregor, G. P. (1970). *Teaching English as a Second Language*. Longman.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Fransisco: Longman.
- Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Önemi. *Turkish Studies*, 8 (13), 559-575.
- Büyükkız, K. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M. & Donovan, J. (2003). Evaluating Meta-Ethnography: A Synthesis of Qualitative Research on Lay Experiences of Diabetes and Diabetes Care. *Social Science and Medicine*, 56(4), 671-684.
- Carter, R. (1998). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. Routledge.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary and Language Teaching*. Longman.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chastain, K. (1976). *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice*. Rand McNally College Publishing Company.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.
- Chrastina, J. (2018). Meta-Synthesis Of Qualitative Studies: Background, Methodology and Applications. *Education and Educational Research*, 1(1), 113-121.

- Coşkun, O. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16, 83-101.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. California: SAGE.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. & Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.
- Crossley, S., Salsbury, T., & McNamara, D. (2009). Measuring L2 Lexical Growth Using Hypernymic Relationships. *Language Learning*, 59(2), 307–334.
- Çevik, A. ve Muzaffer, N. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yazılmış Yüksek Lisans Tezlerinde Geçen Anahtar Kelimelere İlişkin Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 722-744.
- Çotuksöken, Y. (1988). *Deyimlerimiz*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Dash, N. S. (2008). Corpus linguistics: An introduction. Pearson Education India. *Language Journal*, 10, 5-9.
- Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary Learning and Teaching. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (M. Celce-Murcia, Ed.) içinde (ss. 285-299). Boston: Heinle & Heinle.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Eylem Odaklı Yaklaşım'a Göre Sınıf İçi Hedef ve Etkinliklerin Hazırlanması (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi). *Turkish Studies*, 8 (19), 241-249.
- Demircan, Ö. (1983). Sözcük Öğretimi ve Türkçe-İngilizce Sözcük Yapım Türleri Üzerine Bir Karşılaştırma. *Türk Dili Dergisi Özel Sayı*.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu ve Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duff, P. A., Norris, J. M., & Ortega, L. (2007). The Future of Research Synthesis in Applied Linguistics: Beyond Art or Science. *TESOL Quarterly*, 41(4), 805-815.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.



- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi?. *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Ediskun, H. (1985). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- Eroğlu, S. (2022). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerdeki Akademik Türkçe Söz Varlığı ile Akademik Türkçe Kitaplarındaki Söz Varlığı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Erol, H. F. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Sözcük Edinimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Fehr, C. N., Davison, M. L., Graves, F. M., Sales, C. G., Seipel, B., & Sharma, S. S. (2012). The Effects of Individualized, Online Vocabulary Instruction on Picture Vocabulary Scores: An Efficacy Study. *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 82–102.
- Finlayson, K. W., & Dixon, A. (2008). Qualitative Meta-Synthesis: a Guide for the Novice. *Nurse Researcher*, 15(2), 59-71.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: University of Michigan.
- Göçen, A. ve Ataş, N. (2022). “ABC Çocuklar İçin Türkçe (A1)” Ders Kitabındaki Söz Varlığı Unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(4), 207-225.
- Göçen, G. (2019). Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler ve Sözcük Öğretimi. *Türkçenin Sözcük Öğretimi*, (Gökçen Göçen ve Alparslan Okur, Ed.) içinde (ss. 191-222). Ankara: Nobel Yayınları.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gökmen, H. (2021). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Guiraud, P. (1999). *Anlambilim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Güçlü, B., Arslan, M. ve Üstünyer, İ. (2017). Teaching Vocabulary in Turkish Language for Foreigners at Beginner Level Using Suggestopedia. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7 (11).
- Gülden, B. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutunu Ele Alan Çalışmaların İncelenmesi: Meta-Sentez Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 15-44.
- Günay, V. D. (2007). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, H. (1995). Dil Öğretim Yöntemleri (2). *Dil Dergisi*, (34), 42-48.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, D. ve Şimşek, A. (2012). Milli Eğitim Şûralarında Ders Kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 172-216.
- Halliday, M. A. K. (1970). *Language Structure and Language Function*. Harmondsworth, England: Penguin.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A. & Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hengirmen, M. (1993). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Hengirmen, M. (2009). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. (3. Basım). Ankara: Engin Yayınevi.
- Himoğlu, N. M. (2022). *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları Üzerine Yapılan İncelemelere Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics: Selected Readings* (J. Pride & J. Holmes, Ed.) içinde (ss. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2013). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

- İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 29-36.
- Jensen, L. A., & Allen, M. N. (1996). Meta-Synthesis of Qualitative Findings. *Qualitative Health Research*. 6(4), 553-560.
- Jones, M. L. (2004). Application of Systematic Review Methods to Qualitative Research: Practical Issues. *Journal of Advanced Nursing*, 48(3), 271-278.
- Judd, E. L. (1978). Vocabulary Teaching and TESOL: A Need for Reevaluation of Existing Assumptions. *TESOL Quarterly*, 12 (1), 71-76.
- Kang, M. S. & Choi, J. (2015). Retrieval-Induced Inhibition in Short-Term Memory. *Psychological Science*, 26(7), 1014–1025.
- Karadağ, Ö. (2013). *Sözcük Öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Ketabi, S. & Shahraki, S. H. (2011). Vocabulary in the Approaches to Language Teaching: From the Twentieth Century to the Twenty-First. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 726-731.
- Ko, H.M. (2012). Glossing And Second Language Vocabulary Learning. *TESOL QUARTERLY*. 46, 1. 56–79.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Koyuncu, İ. (2022). *İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Kültür Konusuna Yönelik Araştırmalar: Bir Meta sentez Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kristeva, J. (1980). *'Word, Dialogue, and Novel' Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia UP.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching -From Method to Postmethod-*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Laufer, B. & Hill, M. (2000). What Lexical Information Do L2 Learners Select in A CALL Dictionary and How Does It Affect Word Retention?. *Language Learning and Technology*, 3 (2), 58-76.

- Li, W. (2012). An Eclectic Method of College English Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (1), 166-171.
- Ludvigsen, M. S., Hall, E. O. C., Meyer, G., Fegran, L., Aagaard, H., & Uhrenfeldt, L. (2016). Using Sandelowski and Barroso's Meta Synthesis Method in Advancing Qualitative Evidence. *Qualitative Health Research*, 26, 9-320.
- Major, C. H., & Savin-Baden, M. (2010). *An Introduction to Qualitative Research Synthesis: Managing the Information Explosion in Social Science Research*. Routledge.
- 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.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Memiş, M. (2018). Kelime Hazinesi ve Yabancı Dilde Kelime Öğretimi Üzerine. *Turkish Studies*, 13 (19), 1273-1289.
- Muzaffer, N. ve Çevik, A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yazılmış Yüksek Lisans Tezlerinde Geçen Anahtar Kelimelere İlişkin Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 722-744.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching ve Learning Vocabulary*. Boston: Heinle ve Heinle Publishers.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Noblit, G. W. & Hare, R. D. (1988). *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies (Qualitative Research Methods)*. Newbury: SAGE.
- Okur, A. ve Göçen, G. (Ed.) (2019). *-Yabancı Dil Olarak, İkinci Dil Olarak, Yurt Dışındaki Türk Soylular İçin- Türkçenin Sözcük Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. *TESL Canada Journal*, 7(2), 9-30.
- Oyar, İ. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Bir Meta Sentez Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (Journal of Qualitative Research in Education)*, 4(1), 52-64.

- Puren, C. (2006). De L'approche Communicative a la Perspective Co-actionnelle. *Le Français dans le Monde*, (347), 37-40.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2000). *Approaches and Methods in Language Teaching (2nd edn)*. New York: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1983). *Speaking in Many Tongues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Focus on Research Methods Toward a Metasynthesis of Qualitative Findings on Motherhood in HIV-Positive Women. *Research in Nursing and Health*, 26(2), 153-170.
- Sandelowski, M., Docherty, S. & Emden, C. (1997). Qualitative Meta-Synthesis: Issues and Techniques. *Research in Nursing & Health*, 20, 365-371.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shuang, L. & Xin, M. (2011). A Comparative Study of The Features of the Direct Method and the Communicative Approach. *International Conference on Computational and Information Sciences*, 1068-1071.
- Stern, P. N., & Harris, C. C. (1985). Women's Health and the Self-Care Paradox. A Model to Guide Self-Care Readiness. *Health Care for Women International*.
- Şahin, A. ve Aktar, S. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkiye Dışında Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Meta Sentez Örneği. *Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Üzerine Araştırmalar*, (Abdullah Şahin, Ed.) içinde (ss. 175-220). Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Şenyiğit, Y. ve İnce, B. (2015). YTÖ "Yeni Hitit" Kitabındaki Sözcük Öğretimine Bağlam Temelli Bir Bakış. *International Journal of Human Sciences*, 12 (2), 965-979.
- Tang, X. (2009). Qualitative Meta-Synthesis Techniques for Analysis of Public Opinions for In-Depth Study. *Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social-Informatics and Telecommunications Engineering*, 5, 2338-2353.
- Tanın, R. (2004). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Terrel, T. D. (1977). The Natural Approach to Language Teaching. *The Modern Language Journal*, 61 (7), 325-337.
- Terrel, T. D. (1982). The Natural Approach to Language Teaching: An Update. *The Modern Language Journal*, 66 (2), 121-132.

- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the Thematic Synthesis of Qualitative Research in Systematic Reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 1-10.
- Thornbury, S. (2000). *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education.
- Toprak, T. E. (2019). The Natural Approach. *Basics in ELT*, (İ. Yaman, E. Ekmekçi ve M. Şenel, Ed.) içinde (ss. 1-10). Blackswan.
- Turgut, Ö. (2006). *Yabancı Dil Dersinde Pedagojik Uygulama Açısından Sözcük Öğretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Yöntem ve Tekniklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Türkben, T. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Ünalın, Ş. (2004). *Dil ve Kültür*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Wallace, J. M. (1984). *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann Education Books.
- Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-Synthesis Method for Qualitative Research: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing*.
- Walters, J. D. (2006). Methods of Teaching Inferring Meaning from Context. *RELC Journal*, 37(2), 176-190.
- Weisser, M. (2016). *Practical Corpus Linguistics: An Introduction to Corpus-Based Language Analysis (Vol. 43)*. John Wiley & Sons.
- Willig C. & Wirth L. (2018). A Meta-Synthesis of Studies of Patients' Experience of Living with Terminal Cancer. *Health Psychol*, 37(3), 228-237.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2011). Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri. *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler*, (D. Yaylı ve Y. Bayyurt, Ed.) içinde (ss. 7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yener, M. L. (2007). Türk Dilinde Sözcük Türleri Tasnifi Sorunu Üzerine. *Türkoloji Araştırmaları*, 2(3), 606-623.
- Yip P. & Rimmington, D. (2004). *Chinese: A Comprehensive Grammar*. London & New York: Routledge.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative Meta-Synthesis: A Question of Dialoguing with Texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318.

Zimmerman, C. B. (1997). Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction. *Second Language Vocabulary Acquisition*, (J. Coady ve T. Huckin, Ed.) içinde (ss. 5-19). Cambridge.

## EKLER

### EK 1. ARAŞTIRMAYA DÂHİL EDİLEN ÇALIŞMALARIN KÜNYELERİ

#### Tezler

- Alcellat, N. (2018). *Sözcük Öğretimi ile Kültür Aktarımı: Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nden Hareketle Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti'nin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Arslan, N. (2014). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders ve Okuma Kitaplarındaki Kelime Sıklığı ve Seviyelerine Göre Sözcük Haznesi Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Başutku, S. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Gökmen, H. (2021). *Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Güzel, M. K. (2021). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kelime Öğretimi Stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Hayran, T. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Söz Varlığına Yönelik Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Koyuncu, A. (2022). *Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarının Sözcük Öğretim Yöntemleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.




- Saydam, M. (2018). *Kelime Öğretimi Stratejileri Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitapları Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğur, A. (2019). *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarının Sözcük Öğretimi Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Yılmaz, G. (2019). *Gazi Üniversitesi TÖMER'e Ait Ders Kitaplarındaki Kelime Evreninin Akademik Eğitim Yeterliliği Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

### **Makaleler**

- Bağcı, H. ve Özdemir, A. (2021). A1 ve A2 Seviyesi Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi (Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 385-407.
- Başutku, S. ve Durmuş, E. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretim Tekniklerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1 (2), 139-162.
- Çiriş, M. ve Arslan, M. (2021). Ortak Avrupa Dil Referansı Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yağmur Ders Kitaplarının Kelime Sıklığı Açısından İncelenmesi. *Journal of Research in Turkic Languages*, 3 (2), 51-61.
- Durukan, Ş. (2021). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Batı Kökenli Sözcüklerin Kullanımı: Yedi İklim Türkçe Seti (A1-A2 Ders Kitabı) Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1070-1088.
- Göçen, A. ve Ataş, N. (2022). “ABC Çocuklar İçin Türkçe (A1)” Ders Kitabındaki Söz Varlığı Unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(4), 207-225.
- Göçen, G. ve Buluş, F. (2022). Yabancılar için “Hayat Boyu Türkçe” Ders Kitaplarında Yer Alan Söz Varlığı Unsurları. *Journal of Sustainable Education Studies*, Özel Sayı 1 (Ö1), 70-87.
- Serin, N. ve Mert, O. (2022). Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’yle Bu Kitapları Kullanan Öğrencilerin Söz Varlığının Karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 140-162.

- Şenyiğit, Y. ve İnce, B. (2015). YTO “Yeni Hitit” Kitabındaki Sözcük Öğretimine Bağlam Temelli Bir Bakış. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 965-979.
- Şimşek, N. D. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlişkisel Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sports*, (Ö3), 809-827.
- Şimşek, R. (2020). B1 Düzeyi Ders Materyallerinin Söz Varlığının ve B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığının Çeşitli Değişkenler Açısından Derlem Tabanlı İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 152-171.
- Uğur, A. ve Gün, M. (2020). Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Sözcük Öğretim Yöntemleri Açısından Değerlendirilmesi. *Researcher*, 8(1), 220-241.
- Uğur, F. ve Azizoglu N. İ. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1): 151-166.
- Zenci, S. Ç. (2021). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki Sözcük Listelerinin Değerlendirilmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1-14.

## EK 2. ETİK KURUL İZİN MUAFİYET FORMU

 <p><b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU</b></p>
<p><b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA</b></p> <p style="text-align: right;">Tarih: 01/08/2023</p> <p>Tez Başlığı / Konusu: YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ: BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI</p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,</li> <li>2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.</li> <li>3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.</li> <li>4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.</li> </ol> <p>Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulları ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p> <p style="text-align: right;">01/08/2023</p> <p><b>Adı Soyadı:</b> Hakan ATALAY</p> <p><b>Öğrenci No:</b> N21131884</p> <p><b>Anabilim Dalı:</b> Türkîyat Araştırmaları</p> <p><b>Programı:</b> Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</p> <p><b>Statüsü:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>
<p><b><u>DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI</u></b></p> <p style="text-align: center;">Uygundur.</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p><b>Telefon:</b> 0-312-2976771 <b>Faks:</b> 0-3122977171 <b>E-posta:</b> <a href="mailto:turkiyat@hacettepe.edu.tr">turkiyat@hacettepe.edu.tr</a></p>

## EK 3. ORJİNALLİK RAPORU

 <b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</b>	
<b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA</b>	
Tarih: 01/08/2023	
<p>Tez Başlığı / Konusu: YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ: BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI</p>	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 150 sayfalık kısmına ilişkin, 07/07/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %6'dır.</p>	
<p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,</li> <li>2- Kaynakça hariç</li> <li>3- Alıntılar hariç/dâhil</li> <li>4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç</li> </ol>	
<p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
<p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>	
01/08/2023	
<p><b>Adı Soyadı:</b> Hakan ATALAY</p> <hr/> <p><b>Öğrenci No:</b> N21131884</p> <hr/> <p><b>Anabilim Dalı:</b> Türkiyat Araştırmaları</p> <hr/> <p><b>Programı:</b> Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</p> <hr/> <p><b>Statüsü:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p> <hr/>	
<p><b><u>DANIŞMAN ONAYI</u></b></p> <p style="text-align: center;">UYGUNDUR.</p> <hr/>	

## EK 4. TURNITIN BENZERLİK İNDEKSİ

### Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Sözcük Öğretimi: Bir Meta Sentez Çalışması

#### ORJİNALLİK RAPORU

<b>%6</b>	<b>%6</b>	<b>%3</b>	<b>%1</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<b>openaccess.hacettepe.edu.tr:8080</b> İnternet Kaynağı	<b>%1</b>
<b>2</b>	<b>www.researchgate.net</b> İnternet Kaynağı	<b>%1</b>
<b>3</b>	<b>dergipark.org.tr</b> İnternet Kaynağı	<b>%1</b>
<b>4</b>	<b>acikbilim.yok.gov.tr</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>
<b>5</b>	<b>www.rumelide.com</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>
<b>6</b>	<b>dilbilimi.net</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>
<b>7</b>	<b>docplayer.biz.tr</b> İnternet Kaynağı	<b>&lt;%1</b>
<b>8</b>	<b>Feryal CUBUKCU. "TÜRKÇE VE İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ ŞAHSİLEŞTİRME AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI", International Journal of Language Academy, 2016</b> Yayın	<b>&lt;%1</b>