



Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Ne Kadar Öğreteceğiz?¹

Gökçen GÖÇEN
Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Asst. Prof., Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, Faculty of Education
Orcid ID: 0000-0001-7552-8406
ggocen@fsm.edu.tr

Alpaslan OKUR
Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Assoc. Prof., Sakarya University, Faculty of Education
Orcid ID: 0000-0002-2868-063X
aokur@sakarya.edu.tr

Öz

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi sözcüklerin öğretileneğine ve öğretilen sözcüklerin nasıl öğretileneğine dair çalışmalar yapılmaktadır. Bunun yanında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine dâhil edilmesi planlan sözcükler konusunda, hangi seviyede kaç sözcük öğretileneği ise kesin olarak ortaya konmuş değildir. Öğretim söz konusu olduğunda sözcükleri “Ne kadar öğreteceğiz?” sorusunun cevabına duyulan ihtiyaç deyim, atasözü gibi söz varlığı öğeleri için de hissedilmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak, çalışmada “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı öğelerine hangi seviyede, ne kadar yer verilmelidir?” sorusunu yanıtlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla doküman analizinin kullanıldığı çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Gazi Türkçe Öğretim Seti’nde, Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti’nde ve İstanbul Türkçe Öğretim Seti’nde yer alan A1, A2, B1, B2 ve C1 seviye ders kitaplarındaki söz varlığı öğeleri incelenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere temel, orta ve ileri seviyelerde söz varlığı öğelerinin ne kadar öğretileneğine dair bir öneride bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Türkçe Eğitimi, Sözcük Öğretimi, Söz Varlığı, Sözcük Sıklığı

Teaching Turkish as a Foreign Language: How Much to Teach?

Abstract

Various studies on how many words to teach on Turkish education have been conducted so far. However, regarding the words to be included in teaching Turkish as a foreign language, the amount of words to teach in each language level has not been precisely identified yet. When it comes to teaching, the question “How much to teach?” also applies to the vocabulary items such as idioms and proverbs. This study provides an answer for the following question: “While teaching Turkish, how many vocabulary items should be taught in different language levels?” Document analysis was adopted in the study. Turkish textbooks for foreigners named Gazi, Yeni Hitit and Istanbul (levels; A1, A2, B1, B2 and C1) form the sample of the study. The vocabulary items found in these textbooks have been studied. The findings provided a suggestion about how many vocabulary items should be taught in elementary, intermediate and advanced levels.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Turkish Language Education, Teaching Vocabulary, Vocabulary, Word Frequency

¹ Bu çalışma, Alpaslan OKUR danışmanlığındaki Gökçen GÖÇEN’in (2016) “Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı” adlı doktora tezinin verilerinden geliştirilmiştir.

1. Giriş

Sözcükler, iletişimin gerçekleşmesinde kullanılan en temel öğelerdendir. Yabancı bir dili öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmeleri, sözcükleri anlamlarına uygun ve yerinde kullanarak cümleler oluşturmaları ve böylece toplum bireyleriyle iletişim kurmaları sürecinde, sözcükler önemli rol oynamaktadır. Pilav'ın (2008: 53) belirttiği gibi bir dili öğrenme yolunda kazanılması gereken ilk ve temel beceri olarak kavramların karşılığı olan yeterli sayı ve çeşitte sözcüğün değişik anlamlarıyla öğrenilmesi gerekmektedir. Bunun için sözcük öğretimi, söz varlığını geliştirmenin ve dil öğretimin önemli bir basamağını teşkil etmektedir. Wilkins (1972'den aktaran Büyükyavuz, 2014: 441) yabancı dil bilgisi olmaksızın az bir bilgi aktarılabılırken sözcük olmadan hiçbir şeyin aktarılamayacağını belirtmiştir. Bu sebeple, sözcük öğretiminde öğrenenlerin bildiklerini unutmamaları ve sözcükleri etkin olarak kullanabilmeleri önemlidir.

Şenyiğit ve İnce'ye (2015: 966) göre yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin geniş bir aktif (üretimsel) ve pasif (algısal) söz dağarcığına sahip olmaları amaçlanmalıdır. Öğrenenlerin dil becerisine yönelik hedeflere sahip olabilmeleri dinleme, okuma ve anlama çalışmalarında metni tam ve doğru olarak anlamalarına bağlıdır. Metinleri doğru anlamak ise öğrenenlerin sözcük dağarcığının genişliğiyle doğru orantılıdır (Göçer, 2009: 1046). Öğrenenlerin sözcük dağarcıklarının zayıf ya da zengin olması öğrenenlerin anlama ve anlatma yeteneklerini etkilemektedir (Karatay, 2007: 143). Yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda bu daha da önemlidir çünkü, dil becerileri ancak yeterli sözcük hazinesiyle işlevini yerine getirebilir (Maden ve Dincel, 2015: 31).

Sözcük öğretiminde, "Neyi, ne kadar ve nasıl öğreteceğiz?" soruları özellikle de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci düşünüldüğünde önemli sorulardır. Çünkü Açık'ın (2013) da belirttiği gibi seviyelerde ne kadar sözcüğün ve hangi sözcüklerin öğretileceği, derslerde kaç yeni sözcüğün yer alacağı, öğrenenlerin seviyelere göre kaç sözcükle cümle kuracakları, öğrenenlerin metinlerinin en az kaç cümleyle oluşturulması gerektiği önceden cevaplanması gereken sorulardır.

Yabancı dil öğretiminde, "Ne öğreteceğiz?" sorusu düşünüldüğünde ilk olarak akıllara sözcüklerin öğretimi, dil bilgisinin öğretimi ve kültürün aktarımı gelmektedir (Şenyiğit ve İnce, 2015: 966). Yabancı dilde sözcüklerin öğretimi bağlamında düşünüldüğünde ise "Ne öğreteceğiz?" sorusunun yanıtı olarak, dilde sıklıkla ve yaygınlıkla kullanılan sözcüklerin öğretilmesi gereği, çalışmalarda belirtilmektedir (Demirel, 2012; Güzel ve Barın, 2013; Okur, 2013; Vandewalle, 1999). Bu kapsamda, araştırmacılar dilde sıklıkla ve yaygınlıkla kullanılan sözcükleri ortaya koymak üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yer alan öğretim setlerini, ders kitaplarını ya da Türkçe öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatımlarını kullanılan sözcükler açısından incelemektedirler. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Arslan ve Durukan, 2014; Aşık, 2007; Aydın, 2015; Boylu ve Çal, 2017; Bozkurt, 2015;



Çelik, 2014; Tunçel, 2011; Yıldırım, 2010. Böylece araştırmacılar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde “Ne öğreteceğiz?” sorusuna bir katkıda bulunmaya çalışmaktadırlar. “Nasıl öğreteceğiz?” sorusu çerçevesinde ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ilkelerini, yöntemlerini ve tekniklerini, derslerde farklı materyal kullanımlarını konu edinen çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları da şunlardır: Barın, 2004; Calp, 2017; Çoşkun, 2017; Erdem, Gün ve Sever, 2015; Göçer, 2017a; Göçer, 2017b; Güçlü, Arslan ve Üstünyer, 2017; Gürdal ve Arslan, 2011; İşcan, 2011; Kara, 2010; Karadağ ve Göçer, 2018.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, Türkçeyi “Ne kadar öğreteceğiz?” sorusu kapsamında, çalışmalar incelendiğinde ise, çalışmalarda okuma metinlerinin, ders kitaplarının ya da öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatımlarının incelendiği ve çalışmaların sonucunda Türkçenin hangi seviyede, ne kadar öğretilmesi gerektiğine dair öneriler sunulduğu görülmektedir. Ancak bu önerilere, tek bir öğretim setine ya da dil seviyesine ait ders kitaplarının incelenmesiyle yahut sınırlı bir örneklemden seçilen öğrenenlerin anlatımlarının incelenmesiyle ulaşılması, Türkçe sözcüklerin hangi seviyede, ne kadar öğretilmesi gerektiğine yönelik kapsamlı bir yanıtın bulunmasını engellemektedir. “Ne kadar öğreteceğiz?” sorusunun, daha kapsamlı bir örneklem için ve sözcüklerle birlikte ikileme, deyim, atasözü gibi farklı söz varlığı öğeleriyle birlikte incelenmesinin sonucunda yanıtlanmasına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç temelinde, çalışmanın problem cümlesini “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı öğelerine ne kadar yer verilmelidir?” oluşturmaktadır.

Bu ihtiyaç ve problem temelinde çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığı öğeleri (sözcük, ikileme, deyim, atasözü) hangi seviyede, ne kadar yer almaktadır?
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığı öğelerine (sözcük, ikileme, deyim, atasözü) temel, orta ve ileri seviyelerde, önceki seviyelerden farklı ve yeni olarak ne kadar yer verilmektedir?

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Ne Kadar Öğreteceğiz?

Sözcüklerin “ne kadar” öğretileceği konusu bir derste; her bir dil seviyesinin sonunda; temel, orta ve ileri düzeylerin her birinin sonunda ve bütün seviyeler boyunca “ne kadar” sözcük öğretilmesini kapsamaktadır.

Bir ders sürecinde “ne kadar” sözcük öğretileceği düşünüldüğünde, öğretilcek sözcüklerin bilinen sözcüklerden hareketle öğrenenlere sunulması düşüncesinin uygun olduğu ve öğretilcek sözcük sayısının da



buna göre belirlenmesi gereği söylenebilir. Krashen ve Terrel (1983) dil edinim sürecinde sözcüklerin kazanımını “i+1” formülüyle ifade etmektedir. İnce'nin (2013: 146-147) de belirttiği gibi Krashen: “i” ile kişinin edindiği düzeyi, kişide zaten var olan söz varlığı, dilsel yapı vs. türünden girdiler (input) anlamında: “+1”i ise öğrencinin dilsel öğelere ya da durum, bağlam, işaret gibi dil dışı öğeler (extralinguistic) yardımıyla öğrenebileceği yani bir bilgi anlamında kullanmaktadır. Burada göz ardı edilmemesi gereken en önemli nokta, genel olarak düzeyler arasında ve özel olarak da öğrenenler arasında dil edinimlerinin ve dil edinim hızlarının farklı olabileceği gerçeğidir. Öğreticinin derslerde kullanacağı yöntem ve tekniklerde “i+1” formülünü, bu farkındalığı göz önünde bulundurarak yapılandırması ve öğrenene sunduğu her metinde ya da etkinlikte, ağırlıklı olarak öğrenene daha önce verilen kelimelerden, dilsel yapılardan hareketle öğretmesi yerinde olacaktır. Demirel'e (2012: 115) göre 40-50 dakikalık bir derste 5-10 sözcüğün öğretilmesi uygundur. Duru'ya (2013: 400) göre de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için yoğun eğitimin yapıldığı sınıflarda günlük dört dersin işlendiğini varsayıldığında bir öğrenci bir derste yeni kelime olarak 10 kelime öğrenmelidir. Bir derste öğretilecek sözcükler kadar, yabancı dil öğretimi boyunca öğrenenlere “ne kadar” sözcük öğretileceğinin yani sözcük öğretim hedefinin ne olması gerektiğinin de belirlenmesi önemlidir.

Okunan bir metnin anlaşılması için öğrenenlerin ihtiyaç duydukları sözcüklerin ne kadar olduğu sözcük testleri ile ortaya konmaktadır. İhtiyaç duyulan sözcük sayısı üç farklı aşamada ifade edilmektedir: Birincisi okunan metinde yer alan sözcüklerin hangi oranda okuyucu tarafından bilindiği (coverage). İkincisi metindeki sözcükleri ilgili oranda bilebilmek için ne kadar sözcüğe ihtiyaç duyulduğu (vocabulary knowledge). Üçüncüsü de bilinen sözcüklerle yeterli anlama seviyesine ulaşıp ulaşılmadığı (reading comprehension).

Hu ve Nation (2000) kurgusal metinlerdeki bilinen sözcükler ile yeterli anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre metindeki sözcüklerin %80'inin bilinmesi her 100 sözcükten 20'sinin bilinmemesi anlamına gelmektedir ve bu hiç kimse için yeterli bir anlamaya ulaşmak demek değildir. Metindeki sözcüklerin %90'nunun bilinmesi ile küçük bir azınlık yeterli anlamaya ulaşabilmektedir. Metindeki sözcüklerin %95'inin bilinmesi her 20 sözcükten 1'inin bilinmemesi demektir ve birçok kişi metindeki sözcüklerin %95'ini bilerek yeterli anlamaya ulaşmaktadır. Ancak yine de bu hâlâ küçük bir azınlıktır. Metindeki sözcüklerin %98'inin bilinmesi ise her 50 sözcükten 1'inin bilinmemesi anlamına gelmektedir ve bu oran da çoğu öğrenenin yeterli anlamaya ulaşabilmek için ihtiyaç duyduğu orandır. Kurnia (2003) da kurgusal olmayan metinlerle çalışmış ve farklı bir dil öğrenenlerin çoğunun metindeki sözcüklerin %98'ini bilmesi ile yeterli anlama seviyesine ulaştığını ortaya koymuştur.

Laufer (1989'den aktaran Stæhr, 2008: 140), geçmişte yeterli anlama oranının metindeki sözcüklerin %95'ini bilmek olarak belirtmişse de daha güncel bir



çalışma sonucunda Hu ve Nation (2000) bu oranı %98 olarak belirtmiştir. Stæhr'e (2008: 140) göre metindeki sözcüklerin %98'ini bilmek, öğrenenlerin bilmedikleri sözcükleri metin içinden anlamalarında yardımcı olur. Laufer ve Ravenhorst-Kalovski (2010: 26) için de yeterli anlamada ideal eşik, metindeki sözcüklerin %98'ini bilmektir ve bu akademik materyalleri bağımsız olarak okuyabilme ve okumada işlevsel bağımsızlık kazanma olarak tanımlanmıştır.

Genel olarak yeterli anlama seviyesinin yazılı ve sözlü metinde yer alan sözcüklerin %95-98 oranında bilinmesi olduğu düşünülürse, yeterli anlama seviyesi için ne kadar sözcük bilgisine ihtiyaç duyulduğu incelenmelidir. Nation'a (2006: 79) göre, dilde en sık kullanılan ilk 1000 sözcük ve özel isimler yazılı metinlerin %78-81'ini; sözlü metinlerin de %85'ini oluşturmaktadır.

Türkçede en sık kullanılan sözcüklerin toplam sözcüklerin ne kadarını oluşturduğu da bilinmelidir. Ölker (2011: 38-40) 1945-1950 yıllarının kelime sıklığı sözlüğünü oluşturmak için, içinde bilimsel yazıların da bulunduğu 300 yazarın yazılarından özel isimlerin dâhil olmadığı toplam 929.015 ve farklı 26.425 sözcük havuzuna ulaşmıştır. Bu sözcükler içinde en sık kullanılan ilk 1000 sözcük toplam sözcüklerin %69'unu oluşturmaktadır. Çal (2015), 1975-1980 yılları arasındaki kelime sıklığı sözlüğünü oluşturmak üzere çeşitli konulardaki gazete yazılarından özel isimlerin olmadığı toplam 549.366 ve farklı 20.703 sözcük sayısına ulaşmıştır. Bu listede en sık kullanılan 1000 sözcük toplam sözcüklerin %69'unu oluşturmaktadır. Göz (2003), 1995-2000 yıllarının kelime sıklığı sözlüğünü oluşturmak için özel isimlerin olmadığı toplam 975.141 ve farklı 22.693 sözcük sayısına ulaşmıştır. Göz'ün (2003) sözcük listesinde en sık kullanılan 1000 sözcük toplam sözcüklerin %69'unu oluşturmaktadır. Öztürk (2013), 1980-2010 yılları arasında 30 Türk romanında yer alan sözcüklerin kullanım sıklığını incelemiştir. İncelemenin sonunda 1.000.000 sözcük içinde en sık kullanılan 1000 sözcüğün toplam sözcüklerin %66'sını oluşturduğunu belirtmiştir.

Yazılı Türkçede en sık kullanılan 1000 sözcüğün toplam sözcüklerin %66-69'unu oluşturduğu görülmektedir. Bir metni yeterli anlama düzeyinin bir metindeki sözcüklerin %95-98 oranında bilinmesi olduğu düşünülürse ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sonunda da bu oran hedeflenirse Türkçede en sık kullanılan ilk 1000 sözcüğü bilmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenleri, metni yeterli anlama seviyesine ulaştırmayacağı görülmektedir.

Ölker'in (2011: 38-40) listesinde en sık kullanılan ilk 1500 sözcük toplam sözcüklerin %75'ini; ilk 5000 sözcük ise toplam sözcüklerin %91'ini oluşturmaktadır. Buna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci sonunda öğrenenlerinin metinleri %95-98 oranında anlama yeterliliğine



ulaşabilmesi için 5000 sözcükten daha fazlasına ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

Hirsh ve Nation (1992), gençler için yazılmış bir romanı okuyabilmek için yaklaşık 5000 sözcük gerektiğini belirtmektedir. Nation'a (2006: 70-72) göre bir romanda ya da gazetede yer alan sözcüklerin %98'inin bilinmesi için 8000-9000 arasında algısal söz dağarcığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla beraber, 4000 sözcük ve özel isim de romanda ve gazetede yer alan sözcüklerin %95 oranında bilinmesi için yeterli olabilir. Laufer ve Ravenhorst-Kalovski'ye (2010: 18-19) göre bu konuda yapılan çalışma sonuçlarının ortak bir noktada birleştiği görülmektedir: Laufer'in (1989), araştırmasında okuma metnindeki sözcüklerin %95'ini bilen bir kişi sözcük testinden %55 oranında bir puan almıştır. Laufer'e (1992) göre bu puana ulaşabilmek için 3000 sözcük yeterlidir. %70 oranında bir puan için ise 5000 sözcük gereklidir. Hu ve Nation'a (2000) göre, yeterli anlama için bir metindeki sözcüklerin %98'i bilmek öğrenenlerin %71 oranında puan almaları için gereklidir. Nation'a (2006) göre metindeki sözcüklerin %98'ini bilmek için ise 5000 kelime ve özel isim, metindeki %95'lik sözcük bilgisine ulaşmak için 3000 sözcük ve özel isim yeterlidir. Genellikle çalışmalarda Laufer'in metindeki sözcüklerin %95'ini bilmek için 3000 sözcüğe ihtiyaç olduğu sonucu ve Nation'ın metindeki sözcüklerin %98'ini bilmek için 8000-9000 sözcüğe ihtiyaç olduğu sonucu alıntılanmıştır. Ancak burada gözden kaçırılardan birincisi 8000-9000 arasındaki sözcük tahmini, metindeki sözcüklerin %98'ini bilmek demektir ve ulaşılabilecek en üst sınırdır. Ama aslında metindeki sözcüklerin %98'ini bilmek daha az sözcük bilgisiyle mümkündür. Gözden kaçırılardan ikincisi de metindeki sözcüklerin %95'ini bilmek, 3000 sözcüğü bilmektir ve bu, metnin %55'ini anlamayı ifade etmektedir. Ancak bu da evrensel olarak kabul edilmemektedir. Eğer 8000 sözcük bilmek, bir metindeki sözcüklerin %98'ini bilmek demekse yeterli derecede metni anlamak için 8000 kelime bilmek anlamına gelmektedir. Schmitt (2008) de metindeki bilinmeyen sözcüklerden kaynaklı sorunların yaşanmaması için yabancı dil öğrenenlerin 8000-9000 sözcük sayısını hedeflemesi gerektiğini söylemektedir. Cohen ve diğerleri'ne (1979'dan aktaran Laufer ve Ravenhorst-Kalovski, 2010: 26) göre, ne kadar sözcük bilindiği ile metindeki sözcüklerin ne kadarının bilindiği arasındaki ilişkide şu da göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenenlere yönelik olarak hazırlanmış ve seviyelendirilmiş okuma kitaplarında en sık kullanılan az sayıda sözcüğü bilerek de %95-98 oranında yeterli anlama seviyesine ulaşılabilir. Teknik sözcüklerin kullanıldığı bir metinde daha az sıklıkla kullanılan sözcüklerin bilgisine de ihtiyaç duyulabilir. Bunun yanında bireyler uzmanlık alanına yönelik bir metin okuduğunda az sıklıkta kullanılıyor olsa da bu sözcüklere genel sözcük bilgisine göre daha aşına olabilir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenenlerin bir romanı ve gazeteyi yeterli düzeyde anlayarak okuyabilmesi için en az 3000-8000 arasında algısal sözcük dağarcığına ve özel isim bilgisine ihtiyacı olduğu söylenebilir.



Çocuk filmlerinde yer alan sözcüklerin %98 oranında bilinmesi için 7000 sözcük ailesine ve %95 oranında bilinmesi için 4000 sözcük ve özel isim bilgisine ihtiyaç vardır (Nation, 2006: 75). Bu bağlamda öğrenenlerin izlemede yeterli anlama seviyesine ulaşabilmeleri için 4000-7000 arasında sözcük ve özel isim bilgisine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Alt yazısı bulunmayan bir sözlü metni dinlerken konuşulan sözcükleri %98 oranında bilmek için 6000-7000 sözcük ailesine ve %95 oranında bilmek için de 3000 sözcük ve özel isim bilgisine ihtiyaç vardır (Nation, 2006: 77). Adolphs ve Schmitt (2003), konuşmanın yeterli seviyede anlaşılabilmesi için 3000 sözcüğe ihtiyaç duyulduğunu, Stæhr (2008: 141) de öğrenenlerin 6000-7000 sözcükle özgün sözlü metinleri anlayabileceklerini belirtmektedir. Buna göre, öğrenenlerin dinlemede yeterli anlama seviyesine ulaşabilmesi için 3000-7000 sözcük ve özel isim bilgisine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Stæhr (2008) ve Nation (2006), dinlediğini anlamaya kıyasla sözcük bilgisinin okuduğunu anlamakla daha yakından ilişkili olduğunu söylemektedirler. Nation'a (2006) göre sözlü metni anlamak için gereken sözcük bilgisi yazılı metni anlamak için gerekenden daha azdır.

Metinlerde yer alan sözcüklerin hangi oranda bilinmesinin ne kadar sözcüğe karşılık geldiğine ve bunun yeterli anlamayı ifade edip etmediğine yönelik çalışmaların yanında öğrenenlerin sözcük dağarcığının ne kadar olması gerektiğine yönelik çalışmalar da vardır.

Stæhr (2008: 149), yedi yıl boyunca İngilizce gören ve ortaokulun ilk aşamasını bitirmek üzere olan 88 Danimarkalı öğrencinin okulu bitirdiğinde 2000 kelimeyi çok iyi bilmeleri gerektiğini belirtmiş ve bunu kaç öğrencinin karşıladığını ölçmüştür. Bunun sonucuna göre en sık kullanılan ilk 2000 sözcüğü bilmekle dinleme, okuma, yazma sınavlarında ortalamanın üstünde bir başarı elde etmek arasında bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre o, en sık kullanılan ilk 2000 sözcüğün hayati bir hedef olduğunu belirtmektedir. Stæhr'e (2008: 150) göre öğrenenler ilk 2000-3000 sözcüğü bilmiyorsa yazılı ve sözlü metni anlamakta gerçekten zorluk yaşarlar ve bu da sözlü iletişime aktif olarak katılmalarını daha da zorlaştırır. Laufer ve Ravenhorst-Kalovski (2010: 26), çoğu uzun zamandır İngilizce ve akademik İngilizce dersi alan 745 İsraili üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında en ideal eşğin metindeki sözcüklerin %98'ini bilmek olduğunu ve bunun da 8000 sözcüğü karşıladığını; metindeki sözcüklerin %95'ini bilmenin ise 4000-5000 sözcüğü karşıladığı ve bunun da asgari eşik olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde ne kadar sözcüğün yer alacağını belirlenmesi, öğretim sürecinin etkililiği ve öğretim sürecinde yer alacak materyallerin standartlaştırılması için önemlidir.



3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, yabancılar için Türkçe ders kitaplarında söz varlığı öğelerinin ne kadar yer aldığını ve söz varlığı öğelerinin dil seviyelerine dağılımını ortaya koymak amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi “araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini” kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan Türkçe öğretim setleri oluşturmaktadır. Evrenden amaçlı örneklemeyle seçilen Gazi Türkçe Öğretim Seti, Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti ve İstanbul Türkçe Öğretim Seti içinde yer alan ders kitapları (A1, A2, B1, B2, C1) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarının sayısı şöyledir:

Tablo 1: Örneklemdeki Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarının Sayısı

Öğretim Seti	Ders Kitabı Seviyesi	Ders Kitabı Sayısı
Gazi	A1, A2, B1, B2, C1	5
Yeni Hitit	A1, A2, B1, B2, C1	5 ²
İstanbul	A1, A2, B1, B2, C1	5
Toplam		15

Buna göre araştırmanın örneklemini, seçilen yabancılar için Türkçe öğretim setlerinde yer alan 15 yabancılar için Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Örnekleme yer alan ders kitaplarındaki söz varlığı öğelerini ve bunların seviyelere dağılımını belirlemek için veriler, öğrenenlerin sözcükleri öğrenebileceği ders kitaplarındaki tüm bölümlerin (hazırlık çalışması, dinleme, okuma, yazma, konuşma metinleri, metinlerin soruları, dil bilgisine yönelik alıştırmalar) incelenmesiyle elde edilmiştir. Bu süreçte, “dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma” (Forster, 1995’ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016: 194) işlemleri yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada, yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğelerini belirlemek ve bunların seviyelere dağılımını incelemek amacıyla yapılan içerik analizinde, öncelikle, örnekleme yer alan her bir ders kitabındaki söz

² Yeni Hitit Türkçe Öğretim setinde yer alan temel, orta ve ileri seviye ders kitapları, her bir seviye için ayrı bir ders kitabı olarak, bölünerek ele alınmıştır.



varlığı temel sözcükler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri olmak üzere gruplanmıştır. Ardından her bir grupta yer alan söz varlığı ögesi, ilk ve yeni olarak kullanıldığı dil seviyesine göre (A1, A2, B1, B2, C1) sınıflandırılmıştır. Böylece her bir dil seviyesinde, önceki seviyelerden farklı ve yeni olarak ne kadar söz varlığı ögesi kullanıldığı ortaya konmuştur. Bu süreçte, verilerin analizi için CİBAKAYA programı ile Microsoft Office Excel 2013 programı kullanılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde yapılan işlemler şunlardır:

1. Sözcüklerin analiz edilmesinde, sözcüklerin nasıl ele alınacağı Baş'ın (2011), Kurudayıoğlu ve Karadağ'ın (2005) yaklaşımlarına göre yapılmış ve sözcükler *taban* olarak ele alınmıştır. Buna göre sözcükler çekim eklerinden ayrılarak, kök olarak ya da gövde olarak çalışmaya dâhil edilmişlerdir.
2. CİBAKAYA programına uygun olarak, sözcüklerin arasına "+" işareti konarak birlikte ele alınması istenen sözcükler belirlenmiştir. İsimler ile fiilleri birbirinden ayırabilmek içinse fiil olan sözcüklerin sonuna "-" işareti konmuştur. Eş sesli sözcüklerin sonuna da anlamları eklenmiştir.
3. Örneklem için seçilen ders kitaplarında yabancı dil öğretimi hedeflendiğinden, kitaplarda özel isim, tarih ve saat kullanımına fazlaca yer verildiği görülmüştür. Çalışmanın bulgularını etkileyeceği düşünülerek bu ifadeler, inceleme alanından çıkarılmıştır. Sayılar için ise Göz'ün (2003) yaklaşımı benimsenmiş ve sadece rakamlar (sıfır, bir, ...) ve basamak sayıları (on, yüz, ...) inceleme alanına dâhil edilmiştir.
4. İkilemeler, Baş'ın (2011: 53) ikilemelerin, deyimler ve atasözleri kadar bağdaştırıcı niteliğe sahip olmasalar da yine de kalıp oldukları düşüncesine uygun olarak kalıp olarak kabul edilmişlerdir.
5. Atasözleri ve deyimler de kalıp olarak ele alınmış ve sözcük listelerinden farklı bir liste olarak değerlendirilmiştir.
6. Çalışma kapsamında metinlerdeki deyimlerin belirlenmesinde TDK deyimler sözlüğü esas alınmış ve deyimler listesi oluşturulmuştur. Elde edilen veriler incelendiğinde TDK deyimler sözlüğünde yer alan "hoşça kal (kalın), saygı göstermek, endişe duymak" gibi bazı söz öbeklerinin farklı deyimler sözlüklerinde yer almadığı görülmüştür. Bu durumda, söz öbeğinin öbek olarak ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği derslerde mecaz anlamıyla yer alıp almadığı düşünülmüştür. Bazı ifadelerin Türkçe derslerinde bir deyim olarak öğretilmediği fark edilmiştir. Bu ve bunlara benzer bazı söz öbeklerinin yabancı dil olarak Türkçe derslerinde tek tek sözcük anlamlarıyla ya da birleşik fiil olarak öğretildiği gözlenmiştir. Bu durumda, aralarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin de bulunduğu uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Burada hangi söz öbeklerinin deyim olup olmadığı tartışmasına girilmemiştir. Deyimler listesindeki deyimlerin hangilerinin yabancılar için Türkçe ders kitaplarında deyim olarak yer aldığı



ve hangileri için derslerde sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarının değil de söz öbeğinin deyim olarak öğretiminin söz konusu olduğu konularında uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe derslerinde söz öbeklerini oluşturan sözcüklerin temel, yan ya da mecaz anlamlarının öğretildiği ve birleşik fiil olarak ele alındığı söz öbekleri temel sözcük listelerinde, listenin oluşturulduğu yönteme uygun olarak değerlendirilmiş, deyim listelerinden silinmiştir.

7. Atasözlerinin belirlenmesinde TDK atasözleri sözlüğü esas alınmıştır. Bununla beraber, çalışma kapsamında incelenen yabancılar için Türkçe ders kitaplarında bizim kültürümüz dışında da var olan ve kitaplarda atasözleri olarak örneklendirilen ve ders kitaplarında atasözü olarak yer alan söz öbekleri de atasözü olarak değerlendirilmiştir.

8. Analiz sürecinin sonunda, elde edilen verilerin Microsoft Office Excel 2013 programına kaydedilmesi ile hangi dil seviyesinde ne kadar söz varlığı ögesinin yer aldığını belirlemek mümkün olmuştur. Söz varlığı ögelerinin her bir dil seviyesinde ne kadar yer aldığı betimlendikten sonra Microsoft Office Excel programının özet tablo (Pivot Table) özelliği kullanılarak her bir dil seviyesinde önceki dil seviyesinden farklı olarak ne kadar söz varlığı ögesinin bulunduğu analiz edilmiştir. Bu süreçte öncelikle A1 seviyesindeki sözcükler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri belirlenmiş ardından A2 seviyesinde, A1 seviyesinde bulunup A2 seviyesinde bulunmayan söz varlığı ögeleri incelenmiştir. Aynı işlem örnekteki bütün öğretim setleri ve diğer dil seviyeleri için uygulanmıştır. Bu uygulamayla, her bir öğretim setinin her bir seviyeye yönelik ders kitaplarında kendinden önceki seviyelere ait ders kitaplarından *farklı ve yeni* olarak ne kadar temel sözcük, ikileme, deyim ve atasözü bulunduğu tespit edilmiştir. Böylece her bir dil seviyesiyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin *yeni* olarak ne kadar söz varlığı ögesini öğrendiği ortaya konmuştur.

4. Bulgular

Bu bölümde, ilk olarak örnekte yer alan ders kitaplarında ne kadar sözcük, ikileme, deyim ve atasözü bulunduğu ortaya konmuştur. Ardından her bir ders kitabında önceki seviyelerden farklı ve yeni olarak ne kadar sözcük, ikileme, deyim ve atasözü yer aldığı analiz edilmiştir.

4.1. Söz Varlığı Ögelerinin Ders Kitaplarında Ne Kadar Yer Aldığına Yönelik Bulgular ve Yorum

İlk olarak örnekte yer alan ders kitaplarındaki sözcükler incelenmiştir. Buna göre elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:



Tablo 2: Örneklemede Yer Alan Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Sayısının Dağılımı

Seviye	Gazi Türkçe Öğretim Seti			Hitit Türkçe Öğretim Seti			İstanbul Türkçe Öğretim Seti		
	Toplam	Farklı	Sözcük Katsayısı	Toplam	Farklı	Sözcük Katsayısı	Toplam	Farklı	Sözcük Katsayısı
A1	12468	1871	0,150	13160	2037	0,154	11772	1240	0,105
A2	14562	2226	0,152	20409	2921	0,143	14229	2047	0,143
B1	19549	3214	0,164	51221	5688	0,111	19656	2831	0,144
B2	25214	4046	0,160	32178	4572	0,142	21121	3346	0,158
C1	29894	4518	0,151	32739	4740	0,144	31724	4616	0,145

Elde edilen verilere göre dil seviyeleri bağlamında incelendiğinde Gazi Türkçe Öğretim Seti'nin ders kitaplarında 1871-4518; Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti'nin ders kitaplarında 2037-5688 ve İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nin ders kitaplarında 1240-4616 arasında farklı sözcük kullanıldığı görülmektedir.

Üç farklı öğretim setine ait aynı seviyedeki ders kitapları birlikte değerlendirildiğinde, şu sözcük sayılarına ulaşılabilir:

Tablo 3: Aynı Seviyedeki Farklı Üç Ders Kitabının Birleşimiyle Elde Edilen Sözcük Sayısının Dağılımı

Seviye	Farklı Sözcük	Toplam Sözcük	Sözcük Katsayısı
A1	2995	37400	0,080
A2	4357	49200	0,088
B1	7241	90426	0,080
B2	7341	78513	0,093
C1	8418	94357	0,089

Aynı seviyedeki üç farklı ders kitabının incelenmesiyle elde edilen veriler, dil seviyeleri bağlamında değerlendirildiğinde, farklı sözcük kullanımının 2995-8418 arasında değiştiği görülmektedir.

Örneklemede yer alan 15 ders kitabının bütününde bulunan sözcükler incelendiğinde şu sözcük sayılarına ulaşılabilir:

Tablo 4: Örneklemede Yer Alan 15 Ders Kitabındaki Sözcüklerin Dağılımı

Seviye	Farklı Sözcük	Toplam Sözcük	Sözcük Katsayısı
A1, A2, B1, B2, C1	13791	349896	0,039



Elde edilen veriler incelendiğinde, örnekleme yer alan toplam 15 ders kitabında 13791 farklı sözcük bulunduğu görülmektedir. Bu Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üç farklı dil öğretim setiyle öğrenenlere kazandırılması planlanan sözcük sayısını göstermektedir.

Ders kitaplarında ikileme kullanımı incelendiğinde, ikilemelerin kitap türlerine ve dil seviyelerine dağılımı şöyledir:

Tablo 5: Örnekleme Yer Alan Ders Kitaplarındaki İkileme Sayısının Dağılımı

Seviye	Gazi Türkçe Öğretim Seti			Hitit Türkçe Öğretim Seti			İstanbul Türkçe Öğretim Seti		
	Toplam	Farklı	İkileme Katsayısı	Toplam	Farklı	İkileme Katsayısı	Toplam	Farklı	İkileme Katsayısı
A1	16	11	0,68	15	10	0,66	24	6	0,25
A2	30	18	0,60	76	54	0,71	21	14	0,66
B1	46	30	0,65	170	96	0,56	76	56	0,73
B2	98	58	0,59	123	85	0,69	53	41	0,77
C1	116	82	0,70	158	97	0,61	119	80	0,67

Ders kitaplarında bulunan toplam ve farklı ikileme sayısı incelendiğinde toplam ikileme sayısının 15-170 ve farklı ikileme sayısının 6-97 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir Türkçe öğretim setinde temel seviyeye göre orta ve ileri seviyede toplam ve farklı ikileme kullanımının arttığı görülmektedir.

Üç farklı öğretim setine ait aynı seviyedeki ders kitapları birlikte değerlendirildiğinde, ulaşılan ikileme sayıları şöyle gösterilebilir:

Tablo 6: Aynı Seviyedeki Farklı Üç Ders Kitabının Birleşimiyle Elde Edilen İkileme Sayısının Dağılımı

Seviye	Toplam İkileme	Farklı İkileme
A1	55	17
A2	127	75
B1	292	152
B2	274	143
C1	393	220
Toplam	1141	404

Tabloya göre öğretim setlerinin A1 seviye kitaplarında 17, A2 seviye kitaplarında 75, B1 seviye kitaplarında 152, B2 seviye kitaplarında 143 ve C1 seviye kitaplarında 220 farklı ikilemenin kullanılmış olduğu ve farklı ikileme sayısının A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar arttığı görülmektedir.



Ders kitaplarında deyim kullanımı incelendiğinde, deyimlerin kitap türlerine ve dil seviyelerine dağılımı şöyledir:

Tablo 7: Örnekleme Yer Alan Ders Kitaplarındaki Deyim Sayısının Dağılımı

Seviye	Gazi Türkçe Öğretim Seti		Hitit Türkçe Öğretim Seti		İstanbul Türkçe Öğretim Seti	
	Toplam	Farklı	Toplam	Farklı	Toplam	Farklı
A1	1	1	1	1	2	2
A2	7	6	11	10	2	2
B1	53	28	131	89	27	22
B2	90	60	151	109	35	21
C1	180	134	88	55	87	64

Örnekleme yer alan ders kitaplarındaki toplam deyim sayısının 1-180 ve farklı deyim sayısının 1-134 arasında değiştiği görülmektedir. Bir dil öğretim setinde deyim sayısının toplam olarak ve farklı olarak en fazla bulunduğu ders kitapları C1 Gazi ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitapları ve B2 Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabıdır.

Üç farklı öğretim setine ait aynı seviyedeki ders kitapları birlikte değerlendirildiğinde, ulaşılan deyim sayıları şöyle gösterilebilir:

Tablo 8: Aynı Seviyedeki Farklı Üç Ders Kitabının Birleşimiyle Elde Edilen Sözcük Sayısının Dağılımı

Seviye	Toplam Deyim	Farklı Deyim
A1	4	4
A2	20	17
B1	211	128
B2	276	171
C1	355	223
Toplam	866	416

Aynı seviyedeki ders kitaplarının birlikte değerlendirilmesi ile A1 seviye kitaplarında 4, A2 seviye kitaplarında 17, B1 seviye kitaplarında 128, B2 seviye kitaplarında 171 ve C1 seviye kitaplarında 223 farklı deyim kullanılmış olduğu tabloda görülmektedir.

Tek bir öğretim setinin A1, A2, B1, B2 ve C1 seviye ders kitaplarında kullanılan farklı ve toplam deyim sayısının aynı dil seviyesinde üç farklı ders kitabının yer almasıyla artmış olması aynı seviyedeki farklı ders kitaplarında farklı deyim kullanımlarının olduğuna işaret etmektedir. Toplam 15 yabancılar için Türkçe ders kitabındaki farklı deyim sayısının 416



olması her bir seviye ders kitabında da farklı deyim kullanımlarının olduğunu göstermektedir.

Ders kitaplarında atasözü kullanımı incelendiğinde, atasözlerinin kitap türlerine ve dil seviyelerine dağılımı şöyledir:

Tablo 9: Örnekleme Yer Alan Ders Kitaplarındaki Atasözü Sayısının Dağılımı

Seviye	Gazi Türkçe Öğretim Seti		Hitit Türkçe Öğretim Seti		İstanbul Türkçe Öğretim Seti	
	Toplam	Farklı	Toplam	Farklı	Toplam	Farklı
A1	-	-	-	-	-	-
A2	-	-	2	2	7	7
B1	2	1	24	23	14	14
B2	10	10	14	14	5	4
C1	33	30	12	11	17	17

Ders kitaplarındaki toplam atasözü sayısının 2-33 arasında, farklı atasözü sayısının da 1-30 arasında değiştiği görülmektedir.

Ders kitaplarındaki atasözlerinin dil seviyelerine dağılımı incelendiğinde A1 seviyesi ders kitaplarında atasözü kullanımının olmadığı görülmektedir. Atasözlerine ilk olarak A2 seviyesi Yeni Hitit ve A2 seviyesi İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer verilmişken Gazi Türkçe öğretim setinde ilk olarak B1 seviyesi ders kitabında yer verilmiştir. Bu durum atasözlerinin öğretimi konusunda Türkçe öğretim setlerinde farklı görüşlerin, kabullerin olduğuna işaret etmektedir.

Üç farklı öğretim setine ait aynı seviyedeki ders kitapları birlikte değerlendirildiğinde, ulaşılan atasözü sayıları şöyle gösterilebilir:

Tablo 10: Aynı Seviyedeki Farklı Üç Ders Kitabının Birleşimiyle Elde Edilen Atasözü Sayısının Dağılımı

Seviye	Toplam	Farklı
A1	-	-
A2	9	9
B1	40	38
B2	29	26
C1	62	55
Toplam	140	114

Ders kitaplarının birlikte değerlendirilmesi ile A2 seviyesi ders kitaplarında 9, B1 seviyesi ders kitaplarında 38, B2 seviyesi ders kitaplarında 26 ve C1 seviyesi ders kitaplarında 55 farklı atasözünün kullanılmış olduğu görülmektedir. Her bir dil seviyesine yönelik atasözü kullanım sayısının tek bir dil öğretim setinin her bir seviyedeki ders kitaplarındaki farklı ve toplam atasözü sayısından fazla olması aynı seviyedeki ders kitaplarında farklı atasözlerinin kullanıldığına işaret etmektedir. 15 yabancılar için Türkçe ders



kitabındaki 114 farklı atasözü sayısı da her bir kitapta farklı atasözlerinin kullanıldığını göstermektedir.

4.2. Söz Varlığı Öğelerine Temel, Orta, İleri Seviyelerde Önceki Seviyelerden Farklı ve Yeni Olarak Ne Kadar Yer Verildiğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, Microsoft Excel programının özet tablo (Pivot Table) özelliğiyle analiz edilen ve bir ders kitabında (örneğin C1) önceki seviyelere ait ders kitaplarında (A1, A2, B1, B2) bulunmayan farklı ve yeni olarak kaç temel sözcük, ikileme, deyim ve atasözü bulunduğu sunulmuştur.

Her bir Türkçe öğretim setiyle her bir dil seviyesi sonunda öğrenenlere kazandırılması hedeflenen *önceki seviyelerden farklı* sözcük sayısı bir tablo ile şöyle gösterilebilir:

Tablo 11: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Sürecinde Ders Kitaplarıyla Öğrenenlere Kazandırılması Hedeflenen Farklı ve Toplam Sözcük Sayısı

Seviye	Gazi Türkçe Öğretim Seti Farklı Sözcükler	Hitit Türkçe Öğretim Seti Farklı Sözcükler	İstanbul Türkçe Öğretim Seti Farklı Sözcükler	Ortalama
A1	1871	2037	1240	1716
A2	1098	1650	1173	1307
A1-A2	2969	3687	2413	3023
B1	1621	3153	1449	2074
A1-B1	4590	6840	3862	5097
B2	1797	1500	1398	1565
B1-B2	3418	4653	2847	3639
A1-B2	6387	8340	5260	6662
C1	1546	1334	1964	1614
A1-C1	7933	9674	7224	8227

Örnekleme yer alan ders kitaplarındaki tüm sözcükler birleştirildiğinde ortaya 13791 farklı sözcük çıkmaktaydı. Tabloya göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir kişi, Gazi Öğretim Seti'ni kullandığında ve C1 seviyesinin sonuna geldiğinde 7933; Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti'ni kullandığında ve C1 seviyesinin sonuna geldiğinde 9674 ve İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ni kullandığında ve C1 seviyesinin sonuna geldiğinde 7224 farklı sözcük ile karşılaşmaktadır.

Üç farklı Türkçe öğretim setinin öğretmeyi hedeflediği sözcük sayısı incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci temel seviye (A1-A2) sonunda ortalama 3023 farklı sözcükle karşılaşmaktadır, A1 seviyesinden B2 seviyesinin sonuna kadar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci ortalama 6662 farklı sözcükle karşılaşmaktadır. A1



seviyesinden C1 seviyesinin sonuna kadar Türkçe öğrenen bir öğrenci ise ortalama 8227 farklı sözcükle karşılaşmaktadır.

Türkçe öğretimi sonunda farklı Türkçe öğretim setleri ile kazandırılması hedeflenen *önceki seviyelerden farklı* ikileme sayıları şöyle gösterilebilir:

Tablo 12: Temel, Orta ve İleri Seviye Türkçe Öğretimi Sonunda Farklı Türkçe Öğretim Setleri ile Kazandırılması Hedeflenen Toplam Farklı İkileme Sayısı

Seviye	Gazi Öğretim Seti Farklı İkilemeler	Hitit Öğretim Seti Farklı İkilemeler	İstanbul Öğretim Seti Farklı İkilemeler	Ortalama
A1	11	10	6	9
A2	13	50	11	25
A1-A2	24	60	17	34
B1	25	79	54	53
A1-B1	49	139	71	86
B2	45	54	32	44
B1-B2	70	133	86	96
A1-B2	94	193	103	130
C1	54	58	55	56
A1-C1	148	251	158	186

Örnekleme yer alan ders kitaplarındaki tüm ikilemeler birleştirildiğinde ortaya 404 farklı ikileme çıkmaktaydı. Tabloya göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir kişi, Gazi Öğretim Seti'ni kullandığında ve C1 seviyesinin sonuna geldiğinde 148; Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti'ni kullandığında ve C1 seviyesinin sonuna geldiğinde 251 ve İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ni kullandığında ve C1 seviyesinin sonuna geldiğinde 158 farklı ikileme ile karşılaşmaktadır.

Üç farklı Türkçe öğretim setinin öğretmeyi hedeflediği ikileme sayısı incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci temel seviye (A1-A2) sonunda ortalama 34 farklı ikilemeyle karşılaşmaktadır, A1 seviyesinden B2 seviyesinin sonuna kadar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci ortalama 130 farklı ikilemeyle karşılaşmaktadır. A1 seviyesinden C1 seviyesinin sonuna kadar Türkçe öğrenen bir öğrenci ise ortalama 186 farklı ikilemeyle karşılaşmaktadır.

Türkçe öğretiminin sonunda farklı Türkçe öğretim setleri ile kazandırılması hedeflenen *önceki seviyelerden farklı* deyim sayıları şöyle gösterilebilir:

Tablo 13: Temel, Orta ve İleri Seviye Türkçe Öğretimi Sonunda Farklı Türkçe Öğretim Setleri ile Kazandırılması Hedeflenen Toplam Farklı Deyim Sayısı

Seviye	Gazi Türkçe Öğretim Seti Farklı Deyimler	Hitit Türkçe Öğretim Seti Farklı Deyimler	İstanbul Türkçe Öğretim Seti Farklı Deyimler	Ortalama
A1	1	1	2	1



A2	6	10	1	6
A1-A2	7	11	3	7
B1	26	87	22	45
A1-B1	33	98	25	52
B2	51	90	21	54
B1-B2	77	177	43	99
A1-B2	84	188	46	106
C1	114	35	54	68
A1-C1	198	223	100	174

Örnekleme yer alan ders kitaplarındaki tüm deyimler birleştirildiğinde ortaya 416 farklı deyim çıkmaktaydı. Tablodan hareketle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir kişi, Gazi Öğretim Seti'ni kullandığında ve C1 seviyesinin sonuna geldiğinde 198; Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti'ni kullandığında ve C1 seviyesinin sonuna geldiğinde 223 ve İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ni kullandığında ve C1 seviyesinin sonuna geldiğinde 100 farklı deyim ile karşılaşmaktadır.

Üç farklı Türkçe öğretim setinin öğretmeyi hedeflediği deyim sayısı incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci temel seviye (A1-A2) sonunda ortalama 7 farklı deyimle karşılaşmaktadır, A1 seviyesinden B2 seviyesinin sonuna kadar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci ortalama 106 farklı deyimle karşılaşmaktadır. A1 seviyesinden C1 seviyesinin sonuna kadar Türkçe öğrenen bir öğrenci ise ortalama 174 farklı deyimle karşılaşmaktadır.

Türkçe öğretimi sonunda farklı Türkçe öğretim setleri ile kazandırılması hedeflenen *önceki seviyelerden farklı* atasözü sayıları şöyle gösterilebilir:

Tablo 14: Temel, Orta ve İleri Seviye Türkçe Öğretimi Sonunda Farklı Türkçe Öğretim Setleri ile Kazandırılması Hedeflenen Toplam Farklı Atasözü Sayısı

Seviye	Gazi Türkçe Öğretim Seti Farklı Deyimler	Hitit Türkçe Öğretim Seti Farklı Deyimler	İstanbul Türkçe Öğretim Seti Farklı Deyimler	Ortalama
A1	0	0	0	0
A2	0	2	7	3
A1-A2	0	2	7	3
B1	1	23	14	13
A1-B1	1	25	21	16
B2	10	14	4	9
B1-B2	11	37	18	22
A1-B2	11	39	25	25
C1	27	11	16	18
A1-C1	38	50	41	43



Örnekleme yer alan ders kitaplarındaki tüm atasözleri birleştirildiğinde ortaya 114 farklı atasözü çıkmaktaydı. Tabloya göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir kişi, Gazi Öğretim Seti'ni kullandığında ve C1 seviyesinin sonuna geldiğinde 38; Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti'ni kullandığında ve C1 seviyesinin sonuna geldiğinde 50 ve İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ni kullandığında ve C1 seviyesinin sonuna geldiğinde 41 farklı atasözü ile karşılaşmaktadır.

Üç farklı Türkçe öğretim setinin öğretmeyi hedeflediği atasözü sayısı incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci temel seviye (A1-A2) sonunda ortalama 3 farklı atasözünü karşılaşmaktadır, A1 seviyesinden B2 seviyesinin sonuna kadar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci ortalama 25 farklı atasözünü karşılaşmaktadır. A1 seviyesinden C1 seviyesinin sonuna kadar Türkçe öğrenen bir öğrenci ise ortalama 43 farklı atasözünü karşılaşmaktadır.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yer alan ders kitaplarındaki söz varlığı öğelerinin sayısı incelendiğinde, *“Hangi seviyede kaç farklı söz varlığı öğesi öğretilmelidir?”* sorusu akıllara gelmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında sözcüklerin öğretimi konusunda yapılan çalışmalarda genellikle dilde en sık kullanılan ilk 1000-2000 sözcüğün yabancı dildeki metinleri %80 oranında anlamaya yeterli olduğu belirtilmiştir. Oysa güncel çalışmalarda Türkçede yazılı dilde en sık kullanılan 1000 sözcüğün toplam sözcüklerin %66-69'unu oluşturduğu görülmektedir: Çal, 2015; Göz, 2003; Ölker, 2011; Öztürk, 2013. Yabancı dildeki güncel çalışmalarda da bir metindeki sözcüklerin %95 hatta %98 oranında bilinmesi ile yeterli anlamaya seviyesine ulaşabileceği (Hu ve Nation, 2000; Kurnia, 2003; Laufer ve Ravenhorst-Kalovski, 2010; Stæhr, 2008) belirtilmektedir. Bu da öğrenenlerin yeterli anlama için bir dilde en sık kullanılan 1000-2000 sözcükten daha fazlasına ihtiyaçları olduğuna işaret etmektedir. Stæhr (2008: 150) öğrenenler için dilde en sık kullanılan ilk 2000 sözcüğün hayati bir hedef olduğunu belirtmektedir. Öğrenenler ilk 2000-3000 sözcüğü bilmiyorsa yazılı ve sözlü metni anlamakta gerçekten zorluk yaşarlar ve bu da sözlü iletişime aktif olarak katılmalarını daha da zorlaştırır. Adolphs ve Schmitt (2003), konuşmanın yeterli seviyede anlaşılabilmesi için 3000 sözcüğe ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Laufer ve Ravenhorst-Kalovski (2010: 26), akademik metinlerin anlaşılabilmesi için en az 4000-5000 sözcüğe ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Schmitt (2008) de metindeki bilinmeyen sözcüklerden kaynaklı sorunların yaşanmaması için yabancı dil öğrenenlerin 8000-9000 sözcük sayısını hedeflemesi gerektiğini söylemektedir.

Türkçeyi Türkiye’de yabancı dil olarak öğrenenlerinin üniversite eğitimi almak gibi hedefleri olduğu düşünülürse yabancı dildeki çalışmalarda sözü edilen rakamların yüksek olmadığı düşünülebilir. Metindeki sözcüklerin



%95-98 oranında bilinmesiyle yeterli anlama seviyesine ulaşılacağı düşünülürse, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sonunda da 8000-9000 sözcüğün öğretilmesinin hedeflenmesi gereğinden söz edilebilir. Çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki sözcüklerin sayısının incelenmesinin sonucunda da farklı öğretim setlerine ait Türkçe ders kitaplarıyla C1 seviyesinin sonuna kadar bir öğrenene ortalama olarak 8827 sözcüğün öğretilmesinin hedeflendiği görülmektedir.

“Hangi dil seviyesinde kaç farklı sözcük öğretilmelidir?” sorusu kapsamında örnekleme yer alan yabancılar için Türkçe ders kitaplarının incelenmesinden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde “ne kadar” sözcük öğretilebileceği konusunda şu sonuca ulaşılabilir:

Dilde en sık kullanılan ilk 1000 sözcükle metinlerin yarısından fazlası oluşturuluyor olsa da bu sayı metinleri yeterli düzeyde anlamak ve iletişime katılmak için yeterli olmamaktadır. Yabancı dil öğretiminde başarılı olmak, metinleri anlayabilmek ve iletişime katılabilmek için ilk 2000 sözcüğün hayati bir önemi vardır. Ancak öğrenenler, anlama ve anlatma becerilerinde bir sorunla karşılaşmamaları için 2000-3000 sözcük bilgisine ihtiyaç duymaktadırlar. Çalışma kapsamında incelenen 3 farklı öğretim setinin A1-A2 seviyelerinin sonunda ortalama olarak 3023 farklı sözcüğün öğretildiği görülmektedir. Bu bağlamda temel seviyeyi (A1-A2) bitiren bir öğrenen 2000-3000 algısal sözcük dağarcığına ulaşmalıdır.

Milton (2010), sözü edilen dil eşiklerinin CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) seviyeleri ile ilişkilendirilmesi üzerine şunları söylemektedir: Stæhr’in (2008), çalışmasında 2000 kelime bilmenin, öğrencilerin kullanılan dil testlerinde ortalama ya da ortalamaların üzerinde bir puan elde edebilmeleri için aşmaları gereken önemli bir eşiği temsil etmektedir ve öğrencilerin B ve C seviyelerine denk gelen orta seviye ve ötesine geçmeleri için çok önemlidir. Bu Nation (2001) ile desteklenmektedir. Milton’a (2010) göre öğrenenler A seviyesinden B seviyesine geçmek için 3000 sözcük bilmelidirler. Açık (2013) da, temel seviyede (A1-A2) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenciye 2000-3000 sözcük öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenenlerin bir gazete metnini, hikâyeyi, romanı okuyabilmeleri; televizyon seyredabilmeleri ve yeterli düzeyde anlamaya ulaşabilmeleri için 3000-6000 arasında algısal sözcük dağarcıklarının olması gerekmektedir. Bu da öğrenenlerin orta seviyeden (B1-B2), ileri seviyeye (C1-C2) geçebilmek için ihtiyaç duydukları sözcük bilgisini ifade edebilir. Çalışma kapsamında incelenen 3 farklı öğretim setinin A1 seviyesinin başından B2 seviyesinin sonuna kadar ortalama olarak 6662 farklı sözcüğün öğretildiği görülmektedir.



Laufer ve Ravenhorst-Kalovski (2010: 26), üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada bağımsız olarak yeterli anlamaya ulaşma ve akademik metinleri anlamak için öğrenenlerin asgari olarak 4000-5000 sözcük bilgisine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bu, B1-B2 seviyesinde ulaşılması gereken asgari eşiği gösterebilir. Ölker (2011: 40), elde ettiği verilerden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlere listesindeki en sık kullanılan 5000 sözcüğün öğretilmesinin yeterli olacağını önermektedir.

İleri seviyede (C1-C2) özgün yazılı ve sözlü metinlerle birlikte akademik metinleri de yeterli bir şekilde anlamak için ise 6000-9000 arasında algısal sözcük dağarcığına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Çalışma kapsamında incelenen 3 farklı öğretim setinin A1 seviyesinin başından C1 seviyesinin sonuna kadar ortalama olarak 8227 farklı sözcüğün öğretildiği görülmektedir.

Milton'a (2010) göre Nation'ın (2006) çalışmasında yeterli anlama için ifade edilen bir metindeki sözcüklerin %98'ini bilmek CEFR'in C2 seviyesi ile karşılaştırılabilir. C2 seviyesinde metindeki sözcüklerin %98'ini bilmek yazılı metinler için 8000-9000 sözcük bilgisine, sözlü metinlerde 6000-7000 sözcük bilgisine ihtiyacı göstermektedir.

"Hangi dil seviyesinde kaç farklı ikileme öğretilmelidir?" sorusu kapsamında çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenciye temel seviyenin sonunda 0-35, orta seviyenin sonunda ortalama 35-130 ve ileri seviyenin sonunda ortalama 130-185 farklı ikilemenin sunulabileceği söylenebilir.

"Hangi dil seviyesinde kaç deyim öğretilmelidir?" sorusu kapsamında çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenciye temel seviyenin sonunda ortalama 0-7, orta seviyenin sonunda ortalama 7-105 ve ileri seviyesinin sonunda ortalama 105-175 farklı deyim sunulabilir olduğu sonucuna ulaşılabilir. Buradaki deyim sayılarının çalışmanın deyimleri inceleme yöntemine bağlı olarak belirlendiği ve yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda öğrenciye "deyim" olarak sunulan, söz öbeklerini oluşturan sözcüklerin kendi temel, yan ve mecaz anlamlarından sıyrılarak öbek olarak yeni, mecaz bir anlam kazandığı deyimlerin sayısını ifade ettiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

"Hangi dil seviyesinde kaç atasözü öğretilmelidir?" sorusu kapsamında çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenciye temel seviyenin sonunda Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (2013) A1-A2 seviyesinde atasözü kullanımına rastlanmasa da dil bilgisi kurallarının uygun olduğu ve yüzey yapının atasözünün anlamını sunmada yeterli olduğu ortalama 0-3, B1-B2 seviyesinin sonunda ortalama 3-25, C1-C2 seviyesinin sonunda ortalama 25-45 farklı atasözünün sunulabilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde, söz varlığı öğelerine hangi seviyede ne kadar yer verileceğine yönelik çalışmayla ortaya konan



sonuçlar, Türkçe öğretiminin standartlaştırılmasında ve ders materyallerinin hazırlanmasında bir birlik oluşturulması açısından araştırmacılara ve eğitimcilere yol gösterecektir.

Kaynakça / Reference

Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A1-A2) için söz dağarcığı tespit denemesi. *Abdurahman Güzel için Armağan Kitabı* içinde Ankara: Akçağ Yayınları.

Adolphs, S., & Schmitt, N. (2003). Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24(4), 425-438.

AOÖÇ. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt/Main, Almanya: Telc GmbH.

Arslan, N., & Durukan, E. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.

Aşık, U. (2007). *Yabancılar için temel Türkçe sözcük varlığının oluşturulması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, 1, 19-30.

Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *TÜBAR(XXIX)*, 27-61.

Boylu, E., & Çal, P. (2017). Suriyeli Mültecilerin Türkçe kursuna başlamadan önceki söz varlığı durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 68-94.

Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 Düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyükyavuz, O. (2014). Yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisinin önemi: başlıca öğrenme ve öğretme uygulamaları. A. Şahin içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (s. 441-451). Ankara: Pegem Yayınları.

Calp, M. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde alternatif bir yöntem: İşitsel-dilsel yöntem. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 611-633.



- Çal, A. (2015). Türkiye’de farklı dönemlere ait kelime sıklığı çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(8), 715-730.
- Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*(16), 83-101.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duru, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılı, işitsel, görsel araçlar ve dil öğretim ortamları. M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 395-412). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, M. D., Gün, M., & Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 549-566.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 1025-1055.
- Göçer, A. (2017a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 5(4), 1-16.
- Göçer, A. (2017b). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 313-328.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Güçlü, B., Arslan, M., & Üstünyer, İ. (2017). Teaching vocabulary in Turkish language for foreigners at beginner level using suggestopedia. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(11).
- Gürdal, A., & Arslan, M. (2011). Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılar Türkçe kelime öğretimi. A. Akbarov içinde, *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* (s. 36-48). May 5-7 2011: Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hirsh, D., & Nation, I. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- Hu, M., & Nation, I. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13, 403-430.



- İnce, B. (2013). Yabancı dil öğretiminin temel ve genel ilkeleri. M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 143-156). Ankara: Grafiker Yayınları.
- İşcan, A. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde Suggestopedia'nın (Telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1317-1322.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *TÜBAR*(XXVII), 407-421.
- Karadağ, B. F., & Göçer, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 431-446.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kurnia, N. (2003). *Retention of multi-word strings and meaning derivation from L2*. Unpublished doctoral dissertation. Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.
- Maden, S., & Dincel, Ö. (2015). İnfomal öğrenme yaklaşımının yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimine etkisi. *Millî Eğitim*(206), 30-53.
- Milton, J. (2010). The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. *EUROSLA Monograph Series 1 Communicative proficiency and linguistic development*, 211-232.
- Nation, I. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(1), 59-82.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. A. Okur içinde, *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi* (s. 1-45). Ankara: Pegem Akademi.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Öztürk, H. (2013). *1980'den 2010 Yılına okunurluğu yüksek Türk romanlarının sözcük varlığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.
- Şenyiğit, Y., & İnce, B. (2015). YTO "Yeni Hitit" kitabındaki sözcük öğretimine bağlam temelli bir bakış. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 965-979.
- Tunçel, H. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü Türkçenin kelime sıklığı ve yaygınlığını belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vandewalle, J. (1999). Pratik Türkçe öğretiminde karşılaşılan bazı sorunlar ve çözümleri. *A. Ü. Tömer Dil Dergisi*, 82.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, E. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe sürecinde mecazlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

