

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI



TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE
YÖNELİK TEK DİLLİ SÖZLÜK OLUŞTURMADA ÖLÇÜTLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SUBGHATULLAH AZIZI

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. MUSTAFA KUNDAKCI

BOLU
ARALIK - 2023



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI



TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE
YÖNELİK TEK DILLİ SÖZLÜK OLUŞTURMADA ÖLÇÜTLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SUBGHATULLAH AZIZI

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. MUSTAFA KUNDAKCI

BOLU
ARALIK - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Subghatullah AZIZI tarafından hazırlanan “**Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Tek dilli Sözlük Oluşturmada Ölçütler**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans kabul edilmiştir.15/12/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Doç. Dr. Mustafa Kundakcı
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Prof.Dr. Enver Kapağan
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Saidbek Boltabayev
Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 10/10/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 11 olarak tespit edilmiştir.

.....
SUBGHATULLAH AZIZI

ÖZET

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE YÖNELİK TEK
DİLLİ SÖZLÜK OLUŞTURMADA ÖLÇÜTLER
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
SUBGHATULLAH AZIZI
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. Mustafa KUNDAKCI)

**BOLU, ARALIK - 2023
XVI + 110**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan yetişkin kişilerin kullanımı için. mevcut olan tekdilli sözlüklerin Türkçeyi anadili olarak konuşanlar için hazırlanmış sözlükler olduğu, öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanmış bu türden sözlüklerin mevcut olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın konusunu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, temel Türkçe düzeyini tamamlamış yetişkinlerin kullanabilecekleri bir tekdilli (Türkçe-Türkçe) sözlük oluşturma ölçütleri oluşturmaktadır.

Bu çalışma, çeşitli sözlük türleri içinde belli bir türü ele almayı ve bu türün oluşturulma ölçütlerini de belli bir dil öğrenim düzeyine göre saptamayı amaçlamaktadır. Ele alınması hedeflenen sözlük türü, erek dil dışında hiçbir dilden tanım, açıklama ya da alıştırmanın yer almadığı tekdilli sözlüktür. Dil düzeyi olarak da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında temel düzey sonu hedef olarak belirlenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda, söz konusu sözlüğü oluşturma ölçütleri belirlenmekte ve çeşitli örneklerle bu ölçütler desteklenmektedir.

ANAHTAR KELİMELEER: Tek diili sözlük, Türkçe, Sözlük, Ölçütler.

ABSTRACT

**CRITERIA FOR CREATING A MONO-LANGUAGE DICTIONARY FOR
THOSE LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE
MASTER’S DEGREE WITH THESIS IN TURKISH EDUCATION
SUBGHATULLAH AZIZI
BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY
DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION**

(SUPERVISOR: ASSOCIATE PROF. DR. Mustafa KUNDAKCI)

**BOLU, DECEMBER 2023
XVI + 110**

For use by adults learning Turkish as a foreign language. It is seen that the existing monolingual dictionaries are dictionaries prepared for native speakers of Turkish, and that there are no such dictionaries prepared taking into account the needs of the students. The subject of this study is the criteria for creating a monolingual (Turkish-Turkish) dictionary that can be used by adults who have completed the basic Turkish level in the field of teaching Turkish as a foreign language.

This study aims to discuss a certain type among various dictionary types and to determine the criteria for creating this type according to a certain level of language learning. The type of dictionary that is targeted to be addressed is the monolingual dictionary, which does not contain definitions, explanations or exercises from any language other than the target language. As for the language level, the end of the basic level has been determined as the target in the field of teaching Turkish as a foreign language. In line with these purposes, the criteria for creating the dictionary in question are determined and these criteria are supported with various examples.

KEYWORDS: Monolingual dictionary, Turkish, Dictionary, Criteria.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ	xii
FOTOĞRAF LİSTESİ	xiv
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xv
TEŞEKKÜR	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Amacı.....	3
1.2. Önemi.....	4
1.3. Kapsamı	4
1.4. Sınırlılıkları.....	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	5
2.1 Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	5
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi ve Tarihçesi.....	5
2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Tarihçesi	6
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler	9
2.2.1. Yakından Uzağa İlkesi	9
2.2.2. Kolaydan Zora, Basitten Karmaşığa İlkesi.....	10
2.2.3. Somuttan Soyuta İlkesi.....	10
2.2.4. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi	10
2.2.5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma İlkesi	10
2.2.6. Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme İlkesi	11
2.2.7. Öğrencileri Aktif Kılma İlkesi.....	11
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler	12
2.3.1. Anlamaya Dayalı Beceriler	13
2.3.2. Anlatmaya Dayalı Beceriler	16
2.4. Yazma Öğretimi.....	20

2.4.1. Yazma Öğretimi Yaklaşımları.....	22
2.4.2. Yazılı Anlatım	26
2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar.....	36
3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE SÖZLÜKBİLİM.....	39
3.1. Sözlükbilim.....	39
3.1.1. Sözlükbilim ve Dilbilim	42
3.1.2. Sözlük Türleri.....	43
3.1.3. Tekdilli, İkidilli ve İkidillileştirilmiş Sözlükler.....	48
3.2. Sözlükbilim Çalışmalarına Genel Bakış	49
3.3. Uygulamalı Dilbilim - Yabancı Dil Öğretimi.....	50
3.3.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	52
3.3.2 Yabancı Dil Öğretiminde Sözlük Kullanımı	54
3.3.3 Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Öğretiminin Sınanması	56
3.4 Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük	66
3.4.1. Üç Temel Sözlük Türünün Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri	67
3.4.2. Yabancı Dil Öğretimi Alanı İçin İki dilli ve Tekdilli Sözlükler	70
3.5. Tekdilli Sözlüğün Oluşturturulması.....	73
3.5.1. Sözlüğün Ana Unsurları	73
3.5.2. Sözlüğün Yan Unsurları	74
4. SÖZLÜK VE SÖZ DAĞIRCIĞI OLUŞTURMADA TEMEL UNSURLAR..	75
4.1. Madde Oluşturma	75
4.2. Maddelerin Seçimi.....	76
4.3. Maddelerin Dizilişi	80
4.4. Maddenin Yan Unsurları	84
4.4.1. Seslemlerin Belirtilmesi	84
4.4.2. Sözbölüğünün Belirtilmesi	85
4.4.3. Söyleyiş	86
4.4.4. Seslem Vurgusu.....	87
4.4.5. Köken	88
4.4.6. Dilbilgisel Nitelikler.....	89
4.4.7. Tanımda Kullanılan Sözcüğe Değınme.....	91
4.4.8. Deyimlerin Verilmesi	92
4.5. Tanım Oluşturma	93

4.6 Sözcük Tanım Listesi.....	94
4.6.1. Gerekliliği.....	94
4.7. Ön Malzeme.....	95
4.7.1. Sözlüğü Kullanma Açıklamaları	95
4.7.2. Sözcük Tanım Listesi	96
4.7.3. Söyleyiş Notları.....	97
4.7.4. Dilin Kullanımına İlişkin Açıklamalar.....	97
4.8. Arka Malzeme.....	98
4.8.1. Yazım Kuralları.....	98
4.8.2. Kısaltmalar	99
4.8.3. Sayılar.....	99
4.8.4. Ölçü değerleri	101
4.8.5. Rütbeler	101
4.8.6. Coğrafya Adları.....	102
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	103
5.1. Sonuç	103
5.2. Öneriler	103
6. KAYNAKLAR	105

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Collins Cobuild Pocket English – English – Arabic Dictionary / Collins Cobuild İngilizce – Arapça İkidillileştirilmiş Cep Sözlüğü.	52
Şekil 3.2. Arapça İkidillileştirilmiş Cep Sözlüğü.	53
Şekil 3.3. ölçme teknikleri.	65
Şekil 3.4. İkinci sınıf öğrencisinin, Jennifer Trafton’ın “The Rise and Fall of Mount Majestic” kitabını öyküleme örneği.	71
Şekil 4.1. Maddenin yapısı.	81

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Türkiye Maarif Vakfı Yazma Kazanımları.

Tablo 3.1. Tekdilli sözlük örneği II; Cambridge British English Dictionary

Tablo 3.2. Tekdilli sözlük örneği III; Longman Active Study Dictionary, 1999.

Tablo 3.3. FONO (2002) İspanyolca-Türkçe / Türkçe-İspanyolca Sözlükte sözcüklerin işlenmesi.

Tablo 5.1. Longman (1987) Dilbilgisi Notları.

Tablo 5.2. Sayılar

Tablo 5.3. Ölçü Değerlerinin Sunulması

Tablo 5.4. Rütbeler

FOTOĞRAF LİSTESİ

Sayfa

Resim 3.1. İşaret Dili Eğitmeni.



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

NATO	: Kuzey Atlantik Paktı Örgütü
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı
BM	: Birleşmiş Milletler
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
PICTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
CERF	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
YÖS	: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
İPA	: International Phonetic Alphabet
ESL	: Electronic Sports League
TPRS	: Teaching Proficiency through Reading and Story–Telling

TEŞEKKÜR

Bu tezin yazılması aşamasında, çalışmamı özenle takip eden danışmanım Doç. Dr. Mustafa Kundakcı'ya değerli katkı ve emekleri için ve Prof. Dr. Enver Kapağan'a en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Ayrıca görüş ve önerileriyle hazırlamış olduğum tezimi kabul eden değerli jüri üyelerine teşekkür ederim.

Bu vesileyle tüm hocalarıma ve tezimin son okumasında yardımlarını esirgemeyen meslektaşım Serdar Yılmaz'a teşekkürlerimi borç bilirim. Son olarak bu günlere ulaşmamda emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim aileme şükranlarımı sunarım.

SUBGHATULLAH

AZIZI

15 / 12_ / 2023

1. GİRİŞ

Bireyler yaşam koşullarının sürekli değişimine ve gelişimine ayak uydurabilmek için kendilerini geliştirmek istemektedirler. Değişen yaşam koşulları, gelişen teknoloji ve farklı ihtiyaçların varlığı toplumlar arasındaki iletişimi artırmış, sağlıklı bir iletişim için gerekli olan ortak dilin kullanılması çabasına yol açmıştır. Sonuç olarak dil ediniminin ve onu oluşturan unsurlar olan yabancı dil ediniminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dil öğrenme sürecinin bir bileşeni de dili öğretme yöntemidir. Bu olgu dil öğretimi alanında önemli bir sorun olarak önem taşımaktadır.

İnsanlar arasındaki etkileşim, özellikle son yıllarda dünyada artmıştır. İngilizce dışındaki diller bu etkileşim yoluyla geliştiğinden, bu dilleri konuşabilen bireylere olan talep artmış ve diğer dillere olan ihtiyaç da artmıştır. Bundan dolayı, şeylerin küresel doğası ile uyumlu olabilmek için yabancı bir dil öğrenme gerekliliği gözlenmiştir. İnsanlarla, özellikle siyasi, ekonomik, ticari ve askeri nedenlerle iletişim kurmanın gerekliliği, insanları farklı dillerin incelenmesine daha fazla çaba ayırmaya itmiştir. Ülkenin jeopolitik konumu nedeniyle, Türkiye'ye yabancı ziyaretçi sayısı, bölgedeki her yıl artan sosyal, politik ve demografik hareketlilik nedeniyle artmaktadır. Türkçe'nin ikinci bir dil olarak öğretilmesi, artış sonucunda önemli hale gelmiştir (Gün ve Şimşek, 2020, 46-58). Yabancı bireyler genellikle belirli hedeflere ulaşmak için dil öğrenmektedirler. İşcan (2011, 4) Araştırmasında insanların genellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek, hayata bakış açılarını genişletmek, diğer bireylerle uyum içinde yaşamak, farklı kültürleri anlamak ve iş bulmak amacıyla yabancı dil öğrendiklerini belirtmektedir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinin ne zaman başladığı belli değil, ancak tarihi kanıtlar incelendiğinde uygulamanın zaten yerleşik olduğunu gösteren eski parçalar keşfedilmiştir.

Orhun Abideleri'nde Türk yaratıcıların bilgisini gösteren anıtlar bulunmaktadır (Biçer, 2012, 111). Yazıtlardaki ifadeler, Çin'den gelen önemli kişilerin Göktürk'ün devletlerini sık sık ziyaret ettiği anlayışına dayanmaktadır. Bu senaryo, Çin'de Türkiye ile bağlarını sağlıklı sürdürebilmek için Türkçe öğrenen bireylerin bulunabileceği anlamına gelmektedir. Göktürklerin birçok ülkeyle ilişkileri vardı, bu da diğer ülkelerin Türkçe öğrenmesini zorunlu kılmaktadır.

Özellikle Çin ile olan çağrışımın yüksek düzeyde olduğu Köl Tigin ve Bilge Kağan Abideleri'nin bir yüzünün Çince olarak bulunmasından anlaşılmaktadır. Hun Devleti döneminde Çinli bir kadının Türk partneri için kutlama şarkıları söylediği belgelenmiştir. Bu da Çinlilerin Göktürklerden önce Türkçe öğrendiklerini göstermektedir (Çiftçi, 2006, 81).

Uygur döneminde Türkçenin anadili olmayanlara öğretilmesinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Uygur toplumunun önde gelen isimlerinden ve devlet adamı olan Böğü Kağan, Çin'deyken Maniheizm'i benimsemiş ve bu dini Türk halkına tanıtmak için can atmıştır. Dinin etkili bir şekilde yayılması için Türklerin konuştuğu dilin öğrenilmesi ve kullanılması gerekmiştir. Bunun sonucunda Türk bölgelerini gezen Mani rahiplerinin Türkçeyi öğrenmek ve inançlarını yaymak için çaba harcamışlardır. Uygurlar bu dönemde kültür ve medeniyet açısından oldukça ileri düzeydeydi, hatta Moğolların kendi alfabeleri olmadığı için yazı yazmayı bile öğrettikleri bilinmektedir. Uygur öğretmenler o kadar etkiliydi ki Moğol devlet adamı Cengiz Han'ın çocuklarına bile ders verilmiştir (Caferoğlu, 1984, 181). Karahanlı Devleti döneminde Kaşgarlı Mahmud'un Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi amacıyla yazdığı *Dîvânu Lugâti't-Türk* (1072-1074) adlı eserinin gelişmesinde önemli olmuştur. Kaşgarlı Mahmud bu projeyi Araplara Türk dilini öğretme aracı olarak tasarlamıştır. Görev bir sözlüğe benzer ve iki dillilik kavramına odaklanmaktadır (Onan, 2003, 425-445). Böylelikle antik çağlardan günümüze Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesini açıklayan bazı ipuçlarının bulunduğunu ifade etmek mümkündür.

Türkiye'nin konumu ve son dönemdeki dini, siyasi, askeri ve ticari çabalarının sonucu olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine olan talebin artmasına yol açtığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan materyallerin de çeşitlilik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu materyallerin temelini ders kitapları oluşturmaktadır. Şimşek ve Erdem (2021, 269), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarının kullanılmasının dil öğretimi süreci açısından büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Bu kitapların okunmasının belirli gereksinimleri karşılaması gerekmektedir. Sonuç olarak nitelikli bir dil öğretiminde ders kitaplarında kullanılacak metinlerin seçimi büyük önem taşımaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan yetişkin kişilerin kullanımı için. mevcut olan tekdilli sözlüklerin Türkçeyi anadili olarak konuşanlar için

hazırlanmış sözlükler olduğu, öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanmış bu türden sözlüklerin mevcut olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın konusunu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, temel Türkçe düzeyini tamamlamış yetişkinlerin kullanabilecekleri bir tekdilli (Türkçe-Türkçe) sözlük oluşturma ölçütleri oluşturmaktadır.

Bu çalışma, belirli bir sözlük türünü diğer sözlük türleriyle karşılaştırmalı olarak tartışmayı ve belirli bir dil gelişimi düzeyine göre bu türün oluşturulmasına yönelik kuralları belirlemeyi amaçlamaktadır. Ele alınması hedeflenen sözlük türü, erek dil dışında hiçbir dilden tanım, açıklama ya da alıştırmanın yer almadığı *tekdilli sözlüktür*. Dil düzeyi olarak da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında temel düzey sonu hedef olarak belirlenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda, söz konusu sözlüğü oluşturma ölçütleri belirlenmekte ve çeşitli örneklerle bu ölçütler desteklenmektedir.

Yabancı dil olarak köklü ve köklü bir öğretim geleneğine sahip olan İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi dillere yönelik eğitim kaynakları incelendiğinde, dil öğretim materyallerinin temel gereksinimlerinin karşılandığı ve çeşitliliklerin olduğu görülmektedir. Bu çeşitlilik kitapların kendisinde de görülebildiği gibi, öğrencilere yönelik ve öğretmenler tarafından hazırlanan okuma, gramer ve alıştırma kitaplarında da görülmektedir. Bu kitapların çeşitli işlevleri ve konuları vardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki günümüzdeki durumla bir karşılaştırma oluşturma açısından dünya çapında bir ikinci dil olma yolunda büyük yol almış olan İngilizcenin öğretilmesi incelendiğinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılması gereken çok şeyin olduğu ortaya çıkmaktadır. İngilizce'nin öğretilmesi uzun bir geçmişe de sahip olmanın yardımı ile günümüzde İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretimi (EFL - English as a Foreign Language) ve İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretimi (ESL - English as a Second Language) alanı olarak birbiri ile ilişkili ama bir o kadar da birbirinden aynı iki alt dala bölünmüş durumdadır ve hazırlanan dil öğretim malzemeleri de farklılıklar göstermektedir.

1.1. Amacı

Bu tezin temel amacı, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için tasarlanacak olan tek dilli sözlüklerin oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken ölçütleri derinlemesine incelemek ve bu ölçütleri değerlendirmektir. Bu

Çalışma, sözlük oluşturma sürecinde dikkate alınması gereken dilbilimsel, pedagojik ve kltrel faktörleri kapsamlı bir şekilde ele almayı hedeflemektedir.

1.2. nemi

Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik tek dilli sözlüklerin oluşturulmasındaki ölçütlerin belirlenmesi ve uygulanması, birçok açıdan büyük önem taşımaktadır. Öncelikle, bu ölçütler dil öğrenme sürecini doğrudan destekler, öğrencilerin yeni kelimeler ve ifadeleri daha etkin bir şekilde öğrenmelerine, dil yapılarını anlamalarına ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Türkçe gibi zengin bir kltrel mirasa sahip bir dilin öğrenilmesinde, sözlüklerin kltrel bağlamı da içermesi öğrencilerin dilin yanı sıra ilgili kültürü de anlamalarına imkan tanır. Pedagojik açıdan, ölçütlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme zorluklarına odaklanması, onların öğrenme deneyimini zenginleştirir ve motivasyonlarını artırır. Bu alışma, Türkçe ğrenme materyallerinin genel kalitesini artırmanın yanı sıra, dil öğretmenleri ve materyal geliştiricileri için pratik rehberler sunarak Türkçe eğitimi alanına önemli akademik katkılarda bulunmaktadır. Bu nedenle, bu tür bir araştırmanın hem öğrenciler hem de eğitimciler açısından önem arz etmektedir.

1.3. Kapsamı

Tezin kapsamı, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenenler için tek dilli bir sözlük oluşurmaya yönelik kapsamlı ve çok yönlü bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlar. Bu erevede, Türkçe'nin dilbilimsel özellikleri, morfoloji, sözdizimi ve semantik alanları kapsamaktadır.

1.4. Sınırlılıkları

Bu çalışmada göz önüne alınan sınırlama;

- Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenenler için tek dilli bir sözlük oluşurmaya yönelik sözlük oluşurmada amaçlanan sözlük unsurlarının kullanımı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler içindir. Türkçenin anadili olarak ğretimi alanı bu çalışmanın kapsamı dışındadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi ve Tarihçesi

Dil, belirli semboller ve kurallar sistemidir. İnsanların bir arada yaşaması gerektiğinden ana dili dışındaki dillere ihtiyaç duyulmaktadır. Topluluklarda, özellikle kalabalık toplumlarda ortaya çıkan doğal bir araçtır. Bu yerli ve yabancı diller için geçerlidir. İnsan ana dilini bilinçsizce yaşadığı çevreden alırken, yabancı dili bilinçli olarak öğrenmektedir.

İnsan sosyal bir varlıktır. Eski çağlardan günümüze insanlar düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak istemektedirler. İnsanlar çeşitli nedenlerle iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Başka bir deyişle, bir yabancı dil öğrenmek, siyasi, sosyal, eğitimsel ve ticari nedenler de dahil olmak üzere çeşitli nedenlerle zorunlu hale gelmektedir.

Yabancı dil öğretiminin tarihine bakıldığında, şartlar değiştikçe ihtiyaçlar da değişmiş, yabancı dil öğretiminde öğretilen diller de zaman içinde değişmiştir. Antik Roma İmparatorluğu'nda Yunanca ve Latince, Orta Çağ'da Latince ve Arapça, modern zamanlarda Fransızca ve günümüzde İngilizce en çok konuşulan uluslararası dillerdir (Demircan, 2013, 6).

İnsanoğlu doğaya ve diğer insanlara güvenmiştir. Sonuç olarak, binlerce yıldır her konuda bilgi biriktirmiş, dilden ve yazı dilinden aktarmış, yabancı dil konuşan ve yazan insanlardan bilgi edinmiş ve bunların hepsi onların deneyimlerinden yararlanmıştır (Akpınar, 2010, 12).

Teknolojik gelişmeler ve kültürel evrime bağlı olarak gelişen 21. yüzyılda yabancı dil öğrenimine baktığımızda ikinci bir dil öğrenmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yılların ilerlemesine ayak uydurmak için tek başına yabancı dil öğrenmek yeterli olmamaktadır. Küresel bir iletişim ağının parçası olmak, yabancı dil ediniminin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Kasapoğlu, 2012, 2).

Yabancı dil öğrenmenin hayati olduğu inancı herkes tarafından paylaşılmaktadır. Ancak, yabancı dil öğretimine yönelik farklı yaklaşımları çevreleyen tartışma, insanların nasıl eğitileceği ve yabancı dil öğretiminin nasıl

yürütüleceği sorusudur. Yabancı dil öğretimi tarihi üzerine yapılan çalışmalar, yazının ortaya çıkmasından (Milatan Önce 5000-2100) sonra, ülkeler arasındaki kültür alışverişi, Akadların Sümerlerin topraklarını ele geçirmesiyle başlamış ve Sümerlerin dili üstün bir ırk olmuştur. Akadlılar tarafından öğrenilmiştir. Sonuç olarak insanlık tarihinde ilk kez yabancı ülkelerde yazılı ve sözlü dil öğretimi başlamıştır (Hengirmen, 2006, 3).

Yabancı dil öğretiminin, topluluklar arası iletişimin artmasına neden olan birden fazla nedenden dolayı farklı dilleri konuşan insanlarla iletişim kurma ve bunu yapabilme olanağına sahip olma ihtiyacından doğduğu söylenmektedir. Toplumlar hem kendi anadillerini öğretmeye hem de konuşulan diğer dilleri öğrenmeye çalışmışlardır. Dil öğretimi ile ilgili doğru bir gerçek, bir yabancı dil öğrenmeden önce ana dilde önemli miktarda dil bilgisi gerektirmesidir.

Bireylerin ana dillerinde okuma ve yazma kapasitelerini geliştirmeleri, bilgilerini genişletmeleri ve dilde anlamalarını geliştirmeleri önemlidir. Bir dili erken yaşta öğrenebilmek bile çocuğun zihinsel gelişimini etkilemektedir. Çocuklara erken yaşta yabancı bir dil öğretmek, düşünme, dinleme ve duyarlılık konularındaki çevikliklerini ve esnekliklerini artırmaktadır. Yabancı dil olgusu, çocuğun beynini başka kültürlerle açar ve çocuğun başka ülkelere bireyleri anlamasını ve değerlendirmesini kolaylaştırmaktadır (Anşin, 2006, 10).

Dil öğretiminin amacına uygun olarak gerçekleşebilmesi için öğretmenin dil ile ilgili yöntem ve teknikleri planlı bir şekilde kullanması gerekmektedir. Öğretimin başarılı bir şekilde uygulanması, organize sınıf ortamına ve öğretmenin niteliklerine bağlıdır. Bu bağlamda öğrencilere yabancı dil öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanı sıra amaçlanan hedeflere önemli ölçüde ulaşılabilmesinin en etkili yolu, öğretmenin dili etkin bir şekilde kullanması, öğrencinin yabancı dil öğretimine hazırlıklı olması gerekmektedir.

2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Tarihçesi

Dil, bireyler arasındaki iletişimi kolaylaştıran bir sistemdir. Aynı zamanda bir düşüncüyü dolaylı olarak ifade etmenin ve tüm tarafların farklı gösterge sistemlerinin önemi konusunda hemfikir olmasını sağlamanın bir aracıdır.

Yabancı dil, ana dilden farklı bir dili öğrenme ve kullanma kapasitesidir. Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğünde; öğrencilerin akademik,

sosyal ve mesleki çabalarına yardımcı olmak için ana dilleri dışında kullandıkları dil olarak nitelendirilmektedir. Dünyadaki her dilin popüler olmaya başlaması insanlarda ilk dili öğrenme isteği uyandırmıştır. Bir dilin başkaları tarafından edinilmesi ve dili kullanan toplumlarda sanat, eğitim, bilim ve teknolojinin gelişmesi ile genelleştiğini söylemek mümkündür.

Başutku (2018, 20) da yabancı dil öğrenme isteğinin, iş, eğitim, ticaret (ithalat-ihracat) gibi işlere katılma imkânına sahip olmanın ve imkânlarını artırmanın yanı sıra hobi ve keyifli bir deneyime benzediğini belirtmektedir. Etkileşim çemberi içerisinde ülkeler doğal olarak yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini ve değerini artırmıştır. Bu bağlamda Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminin değerini uluslararası camiada ortaya koymaktadır.

Türkçe dünyada en çok kullanılan dil sıralamasında 10. sırada yer almaktadır. Bugün dünya çapında 220 milyondan fazla kişi tarafından konuşulan Türkçe, en çok konuşulan 7. dildir (Aykaç, 2015, 164). Türkçenin birçok yerde yabancılar tarafından öğrenilen bir konuşma dili olduğu bilinen bir gerçektir.

Yüce (2005, 86), Türkçenin yabancılarla öğretilmesinin, ülkenin 1980’de dünyaya açılmasıyla uyumlu olmasını sağladığından, artık ülkenin kalkınmasının temel bir bileşeni olduğunu belgelemiştir. Yabancı dil öğretimi, Türkler var olduklarından beri diğer milletlerle sürekli iletişim halinde oldukları için tarihsel olarak hem Türkçeyi hem de diğer dilleri öğretmişlerdir.

Aykaç (2015, 164-165), yabancılarla Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimini şu şekilde belgelemiştir:

1. Köktürk Öncesinde ve Köktürk Dönemi Yabancılarla Türkçe Öğretim,
2. Uygur Dönemi Yabancılarla Türkçe Öğretim,
3. Karahanlı Dönemi Yabancılarla Türkçe Öğretim,
4. Kıpçak Dönemi Yabancılarla Türkçe Öğretim,
5. Selçuklu Dönemi Yabancılarla Türkçe Öğretim,
6. Çağatay Dönemi Yabancılarla Türkçe Öğretim,
7. Osmanlı Dönemi Yabancılarla Türkçe Öğretim,
8. Cumhuriyet Dönemi Yabancılarla Türkçe Öğretim,

Cumhuriyet döneminde Scientolog olmayanlara Türkçe öğretiminin kurumsallaşması yönünde önemli çabalar sarf edilmiştir. Hem yerli hem de yabancı

merkezli merkezler, kuruluşlar veya kurumlar vardır. 1980’lerde, alanın kurumsallaştırılmasının gerekliliği kabul edilmiştir. Ankara Üniversitesi bünyesinde ilk kez 1984 senesinde oluşturulan Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) ile kurumsal adımlar atılmıştır. Kurum himayesinde dersler ve içerikler üretilerek Türkçe öğretimi için planlı ve sistemli bir şekilde faaliyetler yürütülmüştür (Şen, 2019, 8).

TİKA (Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı), ana dili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretmek amacıyla Gazi ve Ankara’nın da aralarında bulunduğu üniversiteler bünyesinde kurulmuştur. Bu amaçla, temel düzeyden üst düzey yeterliliğe kadar çeşitli düzeylerde kitap setleri oluşturmuşlardır. Bu kuruluşların yürüttüğü araştırma ve çalışmalar, Türk kültürünün anlaşılmasına ve takdir edilmesine önemli katkılar sağlaması açısından önemlidir.

Göçmenlere Türkçe öğretiminin gelişimini desteklemek amacıyla birçok üniversite Türkçe öğretimi alanında hizmet vermektedir. Üniversiteler, üniversitelerdeki araştırma merkezlerinde ve lisansüstü okullarda ikinci dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenleri sertifikalandıran programlar oluşturmakla yükümlüdür.

Yunus Emre Enstitüsü 2009 senesinde Ankara’da kurulmuştur. Adını Yunus Emre’den alan ve Türkçeyi yaygınlaştıran önemli bir kurum olan Yunus Emre Enstitüsü, yurt içinde ve yurt dışında farklı ülkelerde yabancı gençlere Türkçe öğretimi için önemli araştırmalar yapmıştır. Enstitü, Avrupa Dil Portfolyosu (A1, A2, B1, B2, C1, C2) tarafından oluşturulan kurslar ve 4 temel dil becerisi (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) ile eğitimi kolaylaştırmaktadır.

Bugün Türkiye’de çok sayıda ülkeden 3 milyondan fazla Suriyeli ve diğer mülteciler vardır. Her türlü hizmet (yiyecek-içecek, sağlık, eğitim, barınma vb.) mültecilere tahsis edilmiştir. Suriyeli mültecilerin Türkiye’de birçok sorunu olduğu kabul edilmektedir. Sorunlardan biri de “dil sorunu” gelmektedir. Dil sorununu mümkün olduğunca erken ele almak için projeler oluşturulmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın inanılmaz çalışmaları arasında PICTES projesi “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunu Destekleme” projesi ile Suriyeli çocuklar Türkçe ile tanışmaktadır. Bu çabada Türkiye’nin eğitim sistemi ön planda tutulmaya çalışılmıştır. Bu girişim sayesinde binlerce öğrenci

halen Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmektedir. Bu kurumda Türkçe öğretimine yönelik PICTES projesinin çalışmaları, “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni”ne (CERF) dayalı uzmanlık derecesine göre planlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe öğretimini kolaylaştırmak ve basitleştirmek için kaynaklar oluşturulmuştur. A1-A2 düzeyinde konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için derste kullanılan materyaller, basit sorular, tekerlemeler, çizgi filmler, şarkı parçaları gibi etkinliklere yer verilmektedir. Bu yetenekler, okuma yazma becerisinin geliştirilmesi için araç ve gereç kullanımı, reklam ve ilanlar, gazete, dergi, mektup yazma, kitap, kitap okuma, pazar oluşturma gibi farklı çabalarla denenmiştir.

2.2 Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Yabancı dil öğretimine olan inanç, hedef dili öğrenmek isteyen bireyin onu doğru kullanmaya hazır olduğu yönündedir. Doğru ve etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için belirli ilkelerin sürdürülmesi gerekmektedir. İlkenin tanımı, “temel bir inanç, umut, ilke ve her türlü tartışmayı dışlayan bir ifade” olduğu fikrine dayanmaktadır (TDK, 2011, 1177).

Eğitim ve öğretim sürecine benzer şekilde, yabancı dil öğretiminde yer alan ilkeler tartışılmaktadır. Bu ilkeler, dil öğretiminin başlangıcından itibaren etkili sonuçları garanti etmektedir. Ayrıca bu ilkeler, öğretim elemanlarının eğitim-öğretim ortamında dikkate almaları gereken temel ilkelerdir. Bu ilkeleri daha ayrıntılı olarak sıralanabilmektedir.

2.2.1. Yakından Uzağa İlkesi

Dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken temel ilkelerden biri yakınlık ilkesidir. Öğrenciye öğretilecek konunun oluşturulmasında ve dil öğretim yöntemlerinin seçiminde kullanılmaktadır. Bir yabancı dil öğrencisinin hayati önemi göz önünde bulundurularak, anladığı nesneler ile dil bilgisinin bileşenleri arasında bağlantı kurmalıdır. Bu bakımdan yabancı dil öğrenen birey, ihtiyaçlarını çevresinden karşıladığı için bulunduğu ortamdan uzaklaşmalıdır. Yeni öğrendikleri dilde anlamazlar, bu süreç hem zor hem de karmaşıktır (Köksal ve Varışoğlu, 2012, 56).

Dil öğretiminde yaşadığı çağın şartlarını anlaması ve çevresinde olup bitenleri iyi kavraması başarısında etkili olacaktır. Belli bir dereceye kadar Türkçe

bilen bir yabancıнын olması, Türkçenin eski dönemlerine ait zor bir yazılı pasajı yorumlayarak öğrencinin başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, göçmenlere Türkçe öğretiminde yakından uzağa öğretim anlayışıyla çelişmektedir.

2.2.2. Kolaydan Zora, Basitten Karmaşığa İlkesi

Öğretim bağlamında, “kolaydan zora, basitten karmaşığa” ilkesi, aşama aşama ve daha küçük adımlarla ilerlemeyi gerektiren ilkedir. Başlangıçta öğrenciyi basit fikirler ve yaygın deyimler öğretilmeli, bunlar çevreleriyle ilgili olmalıdır. Bir doktrin öğrenilmeden terk edilmemelidir. Aksi takdirde, bu senaryo öğrenci için kafa karışıklığı ve başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Öğrencinin özgüven duygusu ile başarı arasında doğrudan bir ilişki vardır. Aslında bu senaryonun sağlanmaması öğrencinin daha sonra daha fazlasını öğrenme isteğini olumsuz yönde etkileyecektir.

2.2.3. Somuttan Soyuta İlkesi

Yabancı dil öğretiminde soyut kavramların belirli ayrıntılar öğretilmeden öğrenilemeyeceği ve yabancı dil öğretiminin tümevarımsal bir sistem içinde yer alması gerektiği düşüncesidir. Kişi soyut olarak anlatılanlardan daha somut olarak algıladığı fikirleri öğrenmektedir. İçeriğin öğretilmesi, pratik kavramların öğretilmesiyle başlamalıdır. Eğitimin sonunda önemli fikirler toplanmaktadır (Köksal ve Varışoğlu, 2012, 58).

2.2.4. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi

İşlenecek dersler, bilineni ve bilinmeyi belirli bir düzen içinde ele alan aşamalı bir şekilde yürütülmelidir. Öğretim etkinliklerinin amacına ulaşmak için, bilinen gerçeklere değinmeden önce dünyanın bilinmeyen yönlerini keşfedilmelidir. Öğrencilerin zaten bildikleri eski fikirlerden yola çıkarak yeni terimler ve fikirler öğretmeyi içeren ilkenin temelidir. Bu ilke, öğrenilecek yeni şeylerin ilişkilendirme yoluyla daha erişilebilir ve daha hızlı sonuçlanmasını garanti etmektedir. Kolay ve hızlı öğrenme, öğrencilere tutkuyla işbirliği yapma ve özgüvenlerini artırma konusunda da ilham vermektedir.

2.2.5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma İlkesi

Yabancı bir ülkede dil öğrenmek isteyen her öğrencinin farklı fiziksel, biyolojik veya psikolojik özellikleri veya koşulları vardır. Öğrencilerin zeka, kişilik özellikleri ve yetenekleri eğitim ortamlarına göre farklılık göstereceğinden bu

özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle bazı öğrenciler daha hızlı öğrenirken bazılarının öğrenmesi daha uzun sürebilmektedir. Yine bazı öğrenciler yazılı alıştırmalarda daha başarılı olurken, bazıları sözlü alıştırmalarda daha başarılı olmakta, bazıları dinlediğinde daha kolay öğrenirken, bazıları da gördüklerini ve yazdıklarını daha kolay öğrenmektedir. Öğretmen bu eşitsizlikleri göz önünde bulundurarak sınıfta uyguladığı etkinlikleri çeşitlendirmeli ve eğitim içerikleri sınıfta zenginleştirilmelidir. Ayrıca öğretmen soru sorduğunda, öğrenme hızı yavaş olan öğrencilere öncelikle basit soruları, daha zeki ve kendini işine adanmış öğrencilere ise zor soruları sormalıdır (Demirel, 2016, 31).

2.2.6. Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme İlkesi

Güdüleme, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bir kişi yabancı dil öğrenmeye hazır olduğunda motivasyonu artar, bu da her türlü engelle rağmen öğrenmenin zorluğunu artırmaktadır.

Demirel (2016, 32), motivasyonun öğrenciler ve onlara öğretilen konu üzerinde psikolojik bir etkisi olduğunu açıklamaktadır. Bu ilişkiyi geliştirmeden dil öğretimine başlandığında tüm araştırmaların herhangi bir fayda sağlamadığı gözlemlenmiştir. Dil öğretiminde öğrenciye ilham ve cesaret vermede öğretmenin önemli bir rolü vardır. Öğrencinin derse dahil olması ve konuların kavrandığının farkına varması, öğretmenin öğrencilere desteği ile ilgilidir. Yararlı bir sınıf iklimi, öğrenci motivasyonunu destekler ve cesaretlerini artırmaktadır. Öğrencinin düşüncelerini kısa ve net bir şekilde tanımlaması, öğretim sürecinin daha verimli ve etkili olmasına yardımcı olmaktadır. Bu durumda, öğretmen sınıftaki sıkılma ve kaygı yaygınlığını azaltmalıdır.

2.2.7. Öğrencileri Aktif Kılma İlkesi

Yabancı dil öğretiminde iletişim becerilerinin gelişimini desteklemek için öğrencinin her duruma katılmasını sağlamak önemlidir. Aktif öğrenmede öğrenci, öğrenme sürecinin sorumluluğunu kendi üzerine alır ve bunu aktif bir rol üstlenerek yapmaktadır. Bu öğrenme tarzında, öğrenci kendi yolunu planlar ve akademik çabalarındaki boşlukları tespit etmektedir. Zihinsel kapasitesini kullanan öğrenci, öğrenme sürecinin odak noktasıdır (Kırkkılıç ve Girgin, 2018, 104).

Öğrenciyi derse dahil etmek hem dil öğrenimini hem de bilginin kalıcılığını desteklemektedir. Barın'a (2004, 23) göre, sınıf içi tüm etkinlikler öğrenci

liderliğinde olmalı ve böylece öğrenci etkinliğini zaman içinde teşvik etmelidir. Öğrencilerin dikkat süresi 20 dakika ile sınırlı olduğu için kısa sürede öğrencinin ilgisini kaybetmeden bir şeyler edinilmesi mümkün olmaktadır.

Öğretmen önce öğrencilere sınıf içi alıştırma göstermeli, sonra onları tekrar ettirmelidir. Öğrencinin derse katılımını sağlayan hususlar, öğrencinin öğrenmesini engelleyecek durumların ortadan kaldırılması ve öğrenciye sık sık dönüt verilmesidir. Öğretmen, öğrencilerine cesaret ve özgüven aşılamalıdır, bu onların hata yapmaktan korkmalarını engelleyecektir. Öğrenciler sık sık pratik yapmalı ve egzersizlerindeki hataları düzeltmelidir.

Dil öğretiminde öğrenciye ilham ve cesaret vermede öğretmenin önemli bir rolü vardır. Öğrencinin derse dahil olması ve konuların kavrandığının farkına varması, öğretmenin öğrencilere desteği ile ilgilidir. Benzer şekilde, öğrenciyi yabancı dil öğretiminin her yönüne katılmaya teşvik etmek, iletişim becerilerinin gelişimi için çok önemlidir.

2.3 Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler

Sosyal bir tür olarak insan, düşüncelerini ve duygularını sözlü veya yazılı olarak iletmek için iletişim yöntemlerini kullanmaktadır. Bir yabancı dilde tam kişilerarası iletişim, temel dil becerilerinin öğretimi ile ilişkilidir. Sever'e (2015, 9) göre, 4 beceri alanı birleştirilebilmektedir. Tüm dil becerilerinin orantılı olarak gelişmesi, kişinin anadilindeki yeterlilik derecesini belirleyen birincil ölçüttür. Temel amaç, bireyin 4 temel yeteneği anadilinde kullanabilmesi ve etkili bir şekilde kullanabilmesidir. Çünkü bu yeteneklerin gelişimi öğrencinin tüm hayatını etkilemektedir. Bir kişinin başkalarıyla iletişim kurma kapasitesi, örtük yeteneklerin genel gelişimi ile bağlantılıdır. Bir yetenek diğerinin gelişimini kolaylaştırmaktadır. Ancak bazen öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı bir beceriye odaklanmak daha faydalıdır. Bu nedenle, öğrenci dil öğrenme sürecini tam olarak kavrayamamaktadır. Ayrıca bu durum öğrencinin iletişim kurma kapasitesini de olumsuz etkilemektedir.

Dil öğretimi uzun ve zorlu bir süreçtir. Hem güzel hem de doğru bir dille konuşup yazabilmek için tüm becerilerin eşit derecede gelişmiş olması gerekmektedir. Bir becerinin diğerine göre öneminin artması, dil öğretim sürecinin istenildiği gibi yürütülmesini engellemektedir. Aslında bir yabancı dilin iletişiminin

yetersiz kalmasında bir becerinin gelişmemiş olması sorumludur. Bu durumda öğrendiklerini anlatamayan, okuduğunu, dinlediğini anlayamayan, kendini yazarak ifade edemeyen öğrenciler ortaya çıkacaktır.

Yabancı dil öğretiminde bahsedilen yetenekler, öğrencinin geliştireceği genel dil becerilerinin (eleştirel ve yaratıcı düşünme yoluyla iletişim kurma, problem çözme ve çözme becerisi ile birlikte) bir parçası olan temel dil becerileri alanlarıdır. Bunların hepsi eğitim faaliyetlerine ektir. Temel becerilerin uygulanması, bu şekilde organize edilmiş bir eğitim ve öğrenme ortamı yaratılarak gerçekleştirilecektir. Ancak yetenekler derslerle geliştirilmeli ve faydaya dönüştürülmelidir (Kırkkılıç ve Girgin, 2018, 95).

2.3.1. Anlamaya Dayalı Beceriler

Yazılı bir pasajın veya sözlü bir ifadenin ne anlama geldiğinin anlaşılmasına anlama denmektedir. Balcı (2016, 13) anlamayı, tüm bunları önceki bilgilerle birleştiren yorumlama ve yeniden yorumlama süreci olarak tanımlamaktadır. Aktaş ve Gündüz'e (2009, 35) göre çeşitli duyu organlarının ateşlenmesine neden olan karmaşık bir süreçtir.

Bir dil öğretim aracı olarak düşünüldüğünde okuma ve anlama sürecini ifade eder, bu iletişim sürecinde önemlidir. Anlayış geliştirmek, bir mesajı anlamak için çok önemlidir. Okuma ve dinleme yeteneği, bilgi edinmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştıran alıcı bir beceri olarak kabul edilmektedir. Okunanlardan, olaylardan ve olgusal bilgilerden veya konuşulan bir mesajın ne anlama geldiğini anlamaktan sonuçlar çıkarmak, onu yeniden yaratmak açısından çok önemlidir.

Anlamak, yabancılara Türkçe öğretiminin başarısı için önemli olan bir uzmanlık alanı için çok önemlidir.

Dinleme Becerisi: Dinleme, iletişimin en temel şeklidir, duyulanı anlamak ve beyindeki parçaları bir araya getirerek, anlaşılan bilgiyi değerlendirmek amaçlanmaktadır. Diğer bir deyişle Sever'in (2015, 10) belirttiği gibi, "duyulanları anlamak veya iletmek için kaynaktan şantaj" olarak değerlendirilebilmektedir. Şahinel ve Demirel'in (2006, 72) açıkladığı gibi, "Dinleme, konuşmacının iletmek istediği mesajı tam olarak anlama ve anlatılan duruma karşılık verme sürecidir".

Yabancı bir ülkenin konuşma dilindeki en yaygın yeteneklerden biri dinlemedir. Sonuç olarak bireylerin dinlediklerini anlama ve değerlendirme

kapasitelerinin arttırılması önemlidir. Çünkü öğretme-eğitim sürecini başarıyla tamamlamak ve daha etkili iletişim kurabilmek çok önemlidir. Ek olarak, birinin ne yapmaya çalıştığını ve kullandığı kelimeleri anlamak, etkili dinleme becerilerine bağlıdır.

Dinleme yeteneği, konuşma, okuma ve yazma gibi diğer yeteneklerle ilişkilidir. Dinleme yoluyla, öğrencinin anlama ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilmektedir. Öğrencinin dinlediğini not alabilmesi ve dinlediği metni ana unsurlarıyla açıklayabilmesi, dinleme becerisine bağlıdır. Bu sadece yazma becerisine değil, konuşma becerisine de bağlıdır. Aslında, kabullenmeden konuşmak neredeyse imkansızdır. Özbay (2005, 70) bu durumu şöyle anlatmakta: Bir kişinin dinleme yeteneği eksikse, yazma yeteneğinin de eksik olması beklenmektedir. Bunun sonucunda bireyin konuyu kavraması da bozulmaktadır.

Anlayış eksikliği olan birinin konuşma yeteneğini tam olarak geliştirebileceğini düşünmek imkansızdır. Beyreli ve arkadaşları (2015, 186), dinleme deneyimini geliştirmek için öğrencilerin sınıfta dinlemelerine yardımcı olacak etkinliklerle meşgul olmaları gerektiğini önermektedir. Gazete veya dergilerden zevk alacakları konularla ilgili makaleler, öyküler, şiirler, fıkralar, mektuplar vb. metinleri yüksek sesle okumalarını ve dinlemelerini sağlanmalıdır. Ayrıca seçilen metinlerin kısa ve sade bir yapıya sahip olması gerektiğini unutmamak önemlidir. Bu, öğrencilerin ruh sağlığını geliştirecek ve onları dinlemeye teşvik edecektir.

Yabancı dil öğretiminde derslerin temelini oluşturan dört temel beceriden biri olan dinleme becerisi başlangıçta göz ardı edilmemeli veya kullanılan materyaller özel olarak seçilmelidir. Öğrencinin dil edinim sürecinde birçok sorunu olabilmektedir. İşcan ve Aydın'a (2018, 438) göre konuşma ve yazma arasındaki ayrım, dinleme yoluyla anlamayı ve ondan anlam çıkarmayı zorlaştırmaktadır. Katılımcının seviyesine uygun dinleme etkinlikleri ile bu sorun aşılabilmektedir.

Okuma Becerisi: Okumak, bilgiye ulaşma yöntemlerinin başında gelen bir eğlence biçimidir. Okuma işlemine okuma denmekte, bu bir konu hakkında bilgi edinmeyi, estetik duyguların uyarılmasını veya bir şeyden zevk almayı içeren bir iştir. Bu sonuçlar dizisi arasında bilgi edinme, okumanın önemli bir sonucudur. Öğrencilerin yabancı bir dilde okuma becerilerini geliştirmek için öncelikle kelime

dağarcığını ve dilbilgisini iyi anlamaları gerekmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2009, 40).

Okuma, neden-sonuç ilişkisi kurmayı, metni yorumlamayı ve birden çok konuya ilgi duymayı gerektiren zihinsel bir süreçtir. İnce'ye (2020, 377) göre okuma eylemi öncelikle bilginin görsel sunumuyla tetiklenmekte, daha sonra bilgi sinir sistemi aracılığıyla işlenmekte ve bu süreç beyinde bir tür şifre çözme olarak kabul edilen zihinsel bir süreçle sonuçlanmaktadır.

Şen (2019,132), Scientolog olmayanlara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin, öğrencinin metni doğru ve kapsamlı bir şekilde anlaması, kelimeleri doğru söylemesi ve yazı stilinin farklılığını fark etmesiyle sağlandığından bahsetmektedir.

Yabancı bir dilde okuma kapasitesi, bireyin ana dilinde okuma becerisine kadar götürülebilmektedir. Bireyin anadilindeki yeterliliği ikinci bir dilde okuma becerisinin gelişmesinde de etkili olmaktadır. Ana dilinde okumayı öğrenmemiş birinin yabancı dilde okumayı öğrenmesi zordur. Bu süreçte yabancı dil öğretiminde ana dilden farklı olarak öğrencinin bu beceriyi kazanması için daha fazla metinle karşılaşması gerekmektedir. Aslında dil bilgisine ve yeterli kurallara sahip bir öğrenci başarılı bir okuduğunu anlama becerisine sahip olacaktır.

Bu temeller üzerine inşa edilen okuma becerisi ile Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerden kaynaklandığına inanılan temel davranışlar şu şekildedir:

- Okuma becerileri aracılığıyla genel becerileri gösterebilmek,
- Seviyenize uygun metni seçebilme,
- Temel Türkçe okuma becerilerini (Ulema-ödül-ses etkinlikleri gibi) gösterebilmek,
- Türkçe deyimleri ve sesleri anlamak ve bunu okuma becerisinde göstermek,
- Türkçenin sözdizimsel yapısını anlayarak bu bilgilerini okuma becerilerine yansıtabilme,
- Türkçenin morfolojik yapısını tanımakta, Türkçenin sondan eklemeli olduğunu anlamakta ve okurken bu yapının sunduğu kolaylıklardan yararlanmaktadır,
- Türkçedeki deyim, atasözü ve aforizmaları tanır ve anlamlarına göre ayırt etmektedir (İnce, 2020, 381).

Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için ilk adım öğrencinin yeterli dile ve kelime bilgisine sahip olmasıdır (İnan, 2013, 21). Ardından, göreve uygun etkinlikler seçilmeli ve sınıfta uygulanmalıdır.

2.3.2. Anlatmaya Dayalı Beceriler

Dil bilgilerini tanımlayan yetenekler, konuşma ve yazma ile ilgilidir. Anlatım, dilin duygu ve düşüncelerin aktarımını kolaylaştıran iki işlevinden biridir. Göçer (2019, 211) anlatmanın, duyguları, düşünceleri, rüyaları, olayları, olguları veya davranışları anlatmak, konuyu sözlü ve yazılı olarak anlatmak olduğunu belirtmektedir. Anlatma eylemi, dilin ses, yazı, söz varlığı ve dilbilgisi bileşenlerinden yararlanılmasını gerektiren bütüncül bir eylemdir.

Hem anadili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde herhangi bir konuda konuşabilmek için karşımızdakini anlayabilme kapasitesine sahip olmak önemlidir. Aslında iletişimin iki farklı yönü vardır. Birincisi bize söyleneni yani konuşulan kelimeleri anlamak, ikincisi ise düşüncelerimizi ve duygularımızı diğer bireylere iletmek yani onlara anlatmaktır. Bu, insan ilişkileri ve sosyal yaşam için gereklidir (Kavcar vd., 2016, 14).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin öncelikli amaçlarından biri, insanların düşüncelerini Türkçe olarak doğru bir şekilde iletmelerini sağlamaktır. Sonuç olarak öğrencilere dilin inceliklerini öğretmek, dili doğru ve kapsamlı bir şekilde anlamalarını sağlamak için konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılması yararlı olacaktır. Öğretmenin bu yetenekleri geliştirmesi ve sınıf tartışmalarına katılması çok önemlidir.

Konuşma Becerisi: Konuşma, insanların başkalarıyla bağlarını sürdürebilmeleri için en önemli dil etkinliğidir. İnsanlar konuşma yoluyla konuşmaktadır. Sonuç olarak konuşma, duygu ve düşüncenin dil aracılığıyla karşı tarafa anında iletilmesi olarak kabul edilmektedir.

Temizyürek ve arkadaşları (2016, 45) “Konuşmayı” birden fazla parçadan oluşan karmaşık bir yetenek olarak tanımlamaktadır. Herhangi bir organda kusur varsa konuşmayı olumsuz etkileyebilmektedir. Örnek olarak, bir ünsüz harf bir dile yanlış atandığında, bu sesler doğru değildir. Konuşma, yalnızca kelimelerin ve cümlelerin kanonik biçimi değildir. Konuşma, sesin diyaframdan başlayıp

dudaklarda son bulan, zihinle birlikte çalışan birçok organla kat ettiği sürecin perdesine ve hacmine dikkat edilerek geliştirilen bir yetenektir.

Yabancı dil öğretiminin öncelikli amaçlarından biri, öğrencilerin dili kurallarına uygun ve doğru bir şekilde anlatabilme yetisini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Yabancı dil öğrenen bir öğrencinin en önemli amaçlarından biri, dili daha akıcı ve anlaşılır konuşabilmektir. Öğrenci konuşma ve her şeyi değerlendirme sürecine daha çok dahil olmaktadır. Konuşma dili öğretiminin birincil amacı, öğrencilerin konuşma dili becerilerini geliştirmektir. Konuşma yeteneği önemsiz olsa da, etkili konuşma öğrenilen bir beceridir. Öğrenciler etkili konuşma becerilerini geliştirdikten sonra, bu becerileri günlük yaşamda kullanabilecek, isteklerini ifade edebilecek ve akıcı bir İngilizce ile iletişim kurabileceklerdir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde ve bazı durumlarda konuşma becerilerinin öğrencilere aktarılmasında kaygı yaşanabilmektedir. Etkinlikler, öğrencilerin konuşma isteklerinden ödün vermeden ve caydırmadan tüm konuşma becerileri sürecindeki kaygı düzeylerini azaltacak şekilde planlanmalıdır.

Konuşmanın başarısı sunumun yöntemine bağlıdır. Tanınmış kişilerden eleştiri, rehberlik ve egzersiz alarak sunum tarzınızı geliştire bilmektedir. Bu konudaki temel kurallar ve öneriler aşağıda sıralanmıştır (Kantemir, 1997, 51- 59):

Temkin:

- Cesaret ve Güven,
- Hazırlık,
- Fiziki Ortam,
- Tecrübe,
- Alışkanlık,
- Göz İrtibatı,
- Ses,
- Beden Hareketi,
- Kürsüde Duruş,
- Kişilik.

Öğretmen bu noktada önemlidir. Öncelikle derslerde öğrencilere uygun materyalleri sağlamalıdır. Sınıfın coşkusunu sürdürmek için eğitmenin de katılması

ve liderlik rolünü üstlenmesi gerekmektedir. Aslında bu bağlamda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için sorularını yanıtlamakta ve geri bildirimde bulunmaktadır. Okuma, yazma ve dinleme gibi temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerisi, diğer dil becerilerinden ayrı düşünülmemeli ve sınıf içi etkinliklerde gerekli geçişler sağlanmalıdır.

Yazma Becerisi: Yazmak ve konuşmak da dahil olmak üzere hayatımızın hemen her alanında yaygın olan bir anlatım yeteneğidir. Belirli bir şey öğretilen her birey duygularını, fikirlerini ve bilgilerini yazı yoluyla iletme istemektedir. İnsanı diğer canlılardan üstün kılan özellik, düşünme kapasitesidir. Bu kapasite, iletişim kurmak isteyen insanlara yol açmıştır. Ayrıca yazmak, iletişim kurmanın etkili bir yoludur. Başka bir deyişle, kelimelerin görsel imgeler haline gelme sürecidir.

Yazının ilk örneklerini eski insanların yazı bilgisinden yoksun oldukları mağaraların oyma resimlerinde görülmektedir. Bu eski zamanlarda duvarlara oyulmuş resimler, belirli bir kavramı anlatmaktadır. Yazma kavramla başlar, bireyler düşüncelerini başkalarına iletme ihtiyacı hissetmektedir. Hal böyle olunca da uyum içinde yaşamak, düşüncelerinizin aktarımını zorunlu kılmaktadır. Bunu sağlamanın en etkili iki yöntemi ise konuşmak ve yazmaktır. Yazının ortaya çıkmasının başlıca nedeni, insanın sosyal bir varlık olması ve toplumla iletişim kurmak zorunda olmasıdır (Altuntaş, 2017, 7).

Yazmanın bir diğer önemli özelliği de bilgiyi nesilden nesile aktarma aracı olmasıdır. Ek olarak, yazı, bilgileri halka ileten hayati bir iletişim aracıdır. Yazma, bir kavramı açık bir şekilde iletmede önemlidir. Bugün toplumun ve bilimin ilerlemesi için çok önemli olan yazı olmadan, bilgi hızla yayılamaz veya çevrenin kalıcı bir parçası olamamaktadır.

Yazmanın en temel görevi, mesajları sembollere dönüştürmek ve ardından onları hedeflenen alıcıya aktarmaktır. Yazma, yazılı bir sisteme simgelerin basit bir şekilde eklenmesinden daha fazlasıdır. Karatay'a (2011, 21) göre "Yazı, karşı tarafla iletişim kurmak için duygu ve düşünceleri, alfabedeki karakterleri ve bunlara bağlı sembolleri bir dille ifade etme sürecidir" (Erol, 2016, 177). Yazma, dil öğretiminin her düzeyinde üzerinde durulması ve özel olarak öğretilmesi gereken bir kendini ifade etme yöntemidir.

Büyükikiz'e (2016, 220) göre yazma, yazarken konu seçme, konuyu sınırlandırma, konu hakkında bilgi toplama ve bilgiyi orijinal haliyle planlama, yazarken yazım kurallarına uyma ve bunlardan yararlanma sürecidir. Uygun yöntemlerin uygulanmasını ve ortaya çıkan metnin değerlendirilmesini içeren bir yetenektir.

Yabancı dil sınıflarında dil becerilerinin tutarlılığı başka bir becerinin ilerlemesini etkilemektedir. Okuma ve yazma kapasitesi kazanılmış bir beceri olarak kabul edilmektedir. Kişi önce söylenenleri duyar, sonra kendi sözlerini söyler ve sonunda okuma yazma öğrenmektedir. Konuşma, dinleme ve okuma alanlarındaki kazanımlar yazma becerilerinin gelişmesinde etkili olmaktadır. Soruları okuyarak, konuşarak veya dinleyerek yanıtlamak, ardından bunun hakkında yazmak, erken yazma becerisinin bir biçimidir.

Bu nedenle, yabancı bir dil öğrenilerek yazma becerisi geliştiriliyorsa, başka bir alandaki dil becerisinden elde edilen deneyimler büyük önem taşımaktadır.

Bir kişinin yabancı bir dile hakim olması veya duyduğu her şeyi anlaması, o dili tamamen bildiği anlamına gelmemektedir. Ayrıca birey kendini yazarak anlatmak zorundadır. İletişimde yazma işlevinin diğer beceriler kadar önemli olmadığı düşüncesi, yabancı dilde yazma işlevinin gelişmemesine yol açmaktadır. Bu yetenek, daha akademik olarak çalışan öğrenciler için gerekli kabul edilmektedir. Ancak iletişim teknolojisinin gelişmesi yazı ile tek taraflılığın birbirinden ayrılmasına yol açmış, bu durum eş zamanlı olarak kullanılan yazılı bir iletişim pratiğinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ayrıca yazmanın dil gelişiminin son aşaması olduğu ve yeterince üzerinde durulmadığı yönündeki yaygın kanı, öğrencilerin yazma konusunda isteksiz olmalarına neden olmaktadır (Göçer, 2010, 178).

Yazma becerisinin dil öğretiminde diğer dil becerilerine göre daha az uygulandığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretim sürecinin başlangıcında, zor bir çaba sayılmayan küçük yazılı alıştırmalarla öğrencilerin şevki artırılabilir.

Yazma becerisinde birey, pratik uygulama yoluyla kazandığı bilgileri açıkça göstermektedir. Birey, bazı dilsel eksiklikleri yorumlamada ve hataları fark etmede

önemli bir role sahiptir. Bu yetenek, bir konuyla ilgili anlayış, bilgi ve amaç düzeyini yazmak için zihinsel çaba gerektirmektedir (Tiryaki, 2013, 38).

Bir yabancı dil öğrencisinin yazma becerisini geliştirebilmesi için yazma sürecinin sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşması gerekmektedir (Demirel, 2016, 118):

- Kendi kendine yazmak istediği konu hakkında bir şeyler yazıp yazmadığını sormak,
- Temaları aktarırken kendi düşüncelerinizde tutarlılık olup olmadığını kontrol etmek,
- Konuyla ilgili bilginizi doğru bir şekilde ifade edebildiğinizi kontrol edilmeli,
- Konuya uygun dil yapılarını kullanabilmek,
- Yazılı kompozisyonun düzgün ve temiz olduğundan emin olunmalıdır.

Eğitmenler, yabancı dil öğretiminde öğrencilere hem yazma sürecinde hem de sonrasında yapılması ve yapılmaması gerekenleri öğretmelidir. Tüm sorumluluk öğrenciye yüklenmemelidir. Gerekli geri bildirim öğretim elemanı tarafından sağlanmalıdır. Öğretmen yabancı dilde yanlış bilgilerin edinilmesini önlemelidir. Ayrıca öğretim elemanı, öğrencilerin yazım hatalarını düzeltmelerine yardımcı olmalıdır.

Yazma, birçok kaygıyı ele almada ve öğrencilerin düşünce ve duygularını ifade etmelerine yardımcı olmada önemli bir role sahiptir. Yabancı bir dilde yazmak, daha derin düşünmeyi, dil becerilerinin gelişimini ve bilginin düzenlenmesini kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2018, 502).

Yazma becerisi anadilde belli bir eğitimden sonra kazanılmaktadır. Birçok kişi kendini yazarak ifade etmekte zorlanmaktadır. Yazma eylemi bir yetenek değildir; yeterli çabayı gösteren herkes, amaçlanan dilde yazarak kendini ifade edebilecektir.

2.4 Yazma Öğretimi

Yazma becerisi, yararlı bir alan olan konuşmayı oluşturmak için çeşitli harfleri, kelimeleri ve cümleleri kullanan görsel bir sunuma benzemektedir. Yazma öğretimi, hedef dilin onu bireyselleştiren kurallarının bir grubuna öğretilmesinin ilerlemesi olarak tanımlanabilmektedir.

Yazım kurallarını bilmek ve bu kuralları yazılı anlatımda doğru kullanabilmek tek başına yeterli değildir. Yabancı dil derslerinde yazmanın başlangıçtaki amacı yazma becerisi kazandırmak olarak görülse de yazma derslerinin amacı öğrencilere yazmanın önemini öğretmek ve başarılı bir şekilde ders çalışmasını sağlamaktır. Yazmanın amacı ile yazarak kendini ifade etmek birbirinden farklıdır. Yazma öğretimi, öğrencinin herhangi bir konuda düşüncelerini, fikirlerini, isteklerini ve fantezilerini iletmesine olanak tanımaktadır. Daha sonra, geçmiş cesaret ve zevk deneyimlerinden yararlanarak üstün bir düzeyde yazmalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Yazılı anlatım tipik olarak daha kaliteli ve daha kapsamlıdır. Bu örnekte, öğrencilerin önce yazma kapasitelerini geliştirmeleri, ardından yazma öğretimine geçmeleri önerilmektedir (Yılmaz, 2013, 226).

Güneş (2018, 514) yazılı öğretimde dil ve iletişim becerilerinin yanı sıra düşünme, anlama, sorgulama, sınıflandırma, analiz-sentez gibi zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine vurgu yapıldığından bahsetmektedir. Bu örnekte, öğretim amaçlı yazmanın amaçlarını şu şekilde sıralanmaktadır:

- Dil,
- İletişim,
- Öğrenme ve anlama,
- Zihinsel,
- Sosyal,
- Zihinsel bağımsızlık becerileri.

Kanıtlandığı gibi, yazarlık mesleğinde çeşitli yetenekleri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu hedefler ışığında, bu alışkanlığı geliştirmek için yazma becerilerini ve diğer eğitimsel becerileri geliştirmek için tasarlanmış ilgili görevlerle birlikte üstlenilmesi gereken bazı yazılı anlatım görevlerini kategorize edilebilmektedir:

- Bir fikrin, olayın veya varlığın özelliklerini açıklayan bir paragraf oluşturmak için araştırma yapmak,
- Bir yazma planı geliştirmek için araştırma yapmak,
- Bir film ya da oyunla ilgili bir görüşü hem ilke hem de yazım açısından özetleyen araştırmalar,

- Kişinin yaşadığı, gördüğü veya hayal gücünü kullanarak uydurduğu olaylardan yola çıkarak kısa öyküler oluşturmak için araştırma yapmak,
- Günlük hayatta kullanılan yazı türlerinin (mektup, dilekçe vb.) oluşumunu aşağıdaki ilkelere göre araştırmak,
- Sanatsal bir nitelik olan çizimin yazıya ne kattığını öğrenilmeli,
- Doğa ve hayvanlar gibi gezi veya gözleme dayalı betimleyici yazı araştırması,
- Not alın ve araştırmayı özetlenmelidir (Sever, 2015, 25-26).

Açıklamalarda belgelendiği gibi yabancı dil öğretimi, karmaşık bir bilgi ve pratik beceri alanı olan girift etkinlikleri içeren tekil bir özelliğe sahiptir. Yabancı bir dilde yazma becerisi, bir dil becerileri zincirinin son bileşeni olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak, yazma öğretim sürecinin sonundadır. Ancak sözlü anlatım kadar yazılı anlatım da önemlidir. Bu nedenle, yazma yeteneği mekanik bir süreç olarak kabul edilmemektedir. Her şeyi anlama, düşünme, yaratma ve üretme kapasitesini içeren bir prosedür olarak kabul edilmektedir (Aktaş ve İşigüzel, 2013, 42).

Çeşitli bileşenler yazmaya katkıda bulunmaktadır. Sonuç olarak, yazma becerilerinin öğretimini planlamak zordur. Emek yoğun ve karmaşık olan yazma, öğretim elemanı tarafından özel olarak yönlendirilmelidir. Güneş (2018, 516-518) yabancı dil derslerinde yazma sürecini yazma öncesi, yazma ve sonrası olarak 3 sınıfa ayırmıştır:

Ön yazma aşamasında, öğrenci fikirlerini sıralamak, birleştirmek ve düzeltmek için konuyla ilgili önceki bilgilerini kullanmaktadır. Yazma, taslak oluşturma, düzenleme, gözden geçirme ve paylaşma gibi birden çok süreci kapsamaktadır. Yazmanın nihai amacı, aktarılan bilgileri ve içeriğini değerlendirmek ve ayrıca yazmanın hedeflerini belirlemektir. Yazma işlemi tamamlandıktan sonra, öğrencinin başarısını artırmak ve pasiflik yerine derse aktif katılımı teşvik etmek öğretmenin sorumluluğundadır.

2.4.1. Yazma Öğretimi Yaklaşımları

Dünyamızda, dil öğretimi daha etkin bir şekilde ilerletmek için zaman içinde birçok yöntem, teknik ve yaklaşım kullanılmıştır. Bunun nedeni dil becerilerinin öğrenciye kazandırılması ve etkili bir şekilde öğretilmesi yöntemidir.

Yazma öğretimi sürecinde yazma becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntemler denenmiştir.

Biçimsel Yaklaşım: Raimes'in biçim odaklı, Hyland'ın ise dil yapıları olarak tanımladığı bu yaklaşım, 1960'lı yıllarda popüler olmuş ve hem yapısalcı hem de davranışsal öğrenme teorilerinin popüler olduğu dönemde sıklıkla uygulanmıştır (Yaylı, 2019, 87).

Biçimsel yaklaşıma göre yazma, sözel dil becerilerinin gelişmesinde başarılı bir role sahiptir. Bu yaklaşım biçimsel yaklaşımın yazma öğretiminde aktif olduğunu, gramer kurallarının, noktalama ve imla kurallarının doğru kullanımını teşvik ettiğini varsaymaktadır. Yazmanın temel amacı, öğrencilerin projelerinin kurallarına uygun kelime ve cümleler kullanmaktır. Bu yaklaşıma ilişkin yazma süreçleri, boşlukların doldurulması, cümlelerin değiştirilmesi, eksik kalan cümlelerin tamamlanması gibi bir cümleyle başlamaktadır. Ek olarak, öğrenciler kendilerinin kontrol ettiği yazılı etkinliklerle meşgul olmaktadır. Bu faaliyetler, kişi ve zaman gibi değişen dilsel bileşenler etrafında dönmektedir. Ardından, öğrencilerden metnin biçimini kopyalamaları istenmektedir (Yaylı, 2019, 87).

İşlevsel Yaklaşım: Hyland tarafından metin işlevleri olarak adlandırılan bu yöntem, belirli dil yapılarını ve işlevleri gerçekleştirmeyi içermektedir. Yazma öğretiminde öncelikle öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak gerekli bileşenler ve işlevler belirlenmektedir. Sonuç olarak yazma araştırmaları da bu şekilde şekillenmektedir. Yazma görevleri, paragrafların doğru ve etkili bir şekilde yazılmasıyla başlamaktadır. Daha sonra öğrencilere, temel kavramı destekleyen cümleleri ve bağlaçları öğrenmelerine yardımcı olacak çeşitli konularda yazılı metinler verilmektedir (Yaylı, 2019, 89).

İşlevsel yaklaşım, dilin gerçek hayatta etkili bir şekilde kullandığı yazılı pasajlardan türetilmiştir. Bu, öğrencinin her zaman kullandığı işlevsel yazma yönteminin yanı sıra yazma becerilerinin gelişimini kolaylaştıracaktır.

Yaratıcı Yaklaşım: Yaratıcı yazma, öğrencilerin yazma ve yaratıcı olma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım kapsamında, öğrencilerden belirli bir konu ile ilgili fikir ve deneyimlerini açıklamalarının istendiği yazma çalışmaları yürütülmektedir.

Yaratıcı yazma yönteminde, öğrencilere vaaz vermekten veya onları belirli bir konu hakkında yazmaya zorlamaktan kaçınırken, öğrencilere yaratıcılıklarını geliştirmeleri için bir alan verilmektedir (Yaylı, 2019, 91).

Şiir, günlük, anı ya da diğer yaratıcı yazma projeleri oluşturmak, hayattaki en keyifli aktiviteler arasındadır. Ayrıca bu arayışlarda daha yaratıcı düşünme yöntemleri kullanılmaktadır. Kâğıdın boş yerine öğrencinin seçtiği bir konu, kâğıdın boş yerine konunun kavramı yazılır ve öğrencilerle ilişkilendirmeler yapılmaktadır. Bu yeni kelimeler ve fikirler sıralanır ve aralarında bir bağlantı kurulmaktadır. Yaratıcı yazma, öğrencilerin fikirlerini ve isteklerini ifade etmelerini sağlamaktadır (Çevik, 2021, 270).

Süreç Yaklaşımı: Bu metodoloji, yazılı ürünün kendisinden ziyade, yazmanın prosedür yoluyla elde edileceğini ve geliştirileceğini varsaymaktadır. Yabancı dil öğretiminde prosedür büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler yazma sürecinde kelime bilgisi ve dilbilgisi açısından kendilerini ifade etmede ve cümle kurmada zorlanmaktadır (Kamalak, 2017, 29). Öğretmenlerin yazma sürecini kontrol etme yeteneği, öğrencilerin ifadelerini yazarken daha kolay zaman geçirmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin kendilerine şu soruları sormalarını içeren yaklaşımda:

- Kompozisyonda ne yazacağım?
- Kompozisyonu nasıl yazacağım?
- Kompozisyona nasıl başlayacağım?

Öğrenci, öğretmenin verdiği bir konunun nasıl yazılacağını ve düzenleneceğini açıklayan çok sayıda çizim oluşturmaktadır. Bu o kadar doğrudur ki birçok öğrenci ve öğretmen taslağı derinlemesine tartışmaktadır. Bu açıklamalar öğrencinin yeni kavram ve sözcükleri keşfetmesini kolaylaştırmaktadır. Ön yazma sırasında öğretmen öğrenciye konuyu ayrıntılı olarak açıklama yetkisi vermektedir. Öğretmen yazma sırasında ve sonrasında farklı etkinliklere katılmaktadır (Raimes, 1983, 10).

Kontrollü ve Güdümlü Yaklaşım: Kontrollü ve rehberli yazma yöntemleri, her ikisi de anlatının ayrılmaz bir parçası olan konuşma ve yazma becerilerine odaklanmaktadır. Yabancı dilde yazma becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi bu yaklaşım için hayati önem taşımaktadır. Dilbilgisi kurallarını,

kelimeleri ve cümleleri Türkçenin yapısına göre doğru sırayla kullanmasını kolaylaştıran bir yöntemdir. Bu yöntem aynı zamanda öğrencilerin herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerini iletme kapasitelerinin gelişimini kolaylaştırmaktadır (Çevik, 2021, 269).

Öğretimde kontrollü ve rehberli uygulama yöntemi, öğretmenin öğrenciye alıştırma olarak örnek bir cümle sunmasını içermektedir. Öğrenciye daha sonra cümleyi yeniden yazma görevi verilir ve ardından öğretmen öğrencinin çalışmasını gözden geçirerek mevcut olabilecek hataları düzeltilmektedir (Raines: 1983, 6).

Bu, öğrencilere yabancı dillerinin kuralları hakkında bilgi vermek ve onları daha fazla yazmaya teşvik etmek için tasarlanmıştır. Belirli bir yeterlilik derecesine ulaşan öğrenciler, sınıfta öğretmen tarafından verilen bir konudaki bilgilerini açıklayan bir makale yazacaktır. Yöntem, öğrencilerin durmadan yazma pratiği yapmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu, öğrencinin yazılı sunumlardaki dil hatalarının sıklığını azaltmaktadır. Yazılı anlatım becerisini geliştirmenin amacı, öğrenciyi yazmaya teşvik etmek, kendi yazılı anlatım becerisini herhangi bir yardım almadan değerlendirebilen, yazılarındaki yanlışları bulup düzeltebilen bireyler yetiştirmektir (Karatay, 2020, 415). Öğretmen, yazılı metinlerle birlikte yazılacak konuları da dikte etmektedir. Bu aktivitenin amacı, öğrenciye herhangi bir senaryoyu, olayı veya diğer yazma alıştırmalarını öğrencilere anlatmak için kullanabilecekleri sağlamaktır.

Serbest Yazma Yaklaşımı: Öğrenci fikirlerinin üretildiği ve kendi üslubuyla ifade edildiği yazı türüdür. Bu yazma tarzında öğretmen, öğrenciye yazması gereken çok sayıda merak uyandıran konu sunmakta, ardından öğrenciden seçtikleri konuda yazmayı tekrarlamasını istemektedir. Serbest yazmanın amacı, öğrencinin herhangi bir konuda fikirlerini, duygularını, isteklerini veya arzularını ifade etmesine yardımcı olurken aynı zamanda yazma becerilerini geliştirmektir (Göçer, 2019, 232).

Serbest yazma yönteminde öğrenciler mümkün olduğunca çok yazmaya teşvik edilmekte ve hata yapma korkuları ortadan kaldırılarak yazma cesaretleri artırılmaktadır. İçerik, biçimden daha önemlidir. Yazım, noktalama işaretleri veya dilbilgisi kurallarına çok az dikkat edilmektedir. Bu o kadar doğrudur ki, öğrenci

ilgi duyduğu belirli bir konudaki süreci veya yaşam örneklerini anlatırsa daha fazla güce sahip olmaktadır.

2.4.2. Yazılı Anlatım

İnsan, geçmiş ve şimdiki varoluşu nedeniyle düşüncelerinin ifadesine ihtiyaç duymaktadır. Yazma ve konuşma becerileri, tür olarak insanlar için en önemli iletişim yöntemleridir. Bir dile hakim olma durumu; kişinin anlama ve ifade etme konusunda dil becerilerini kullanma kapasitesine göre değerlendirilmektedir (Karatay, 2011, 21).

Yazma, sözdizimi adı verilen belirli bir dili kullanan, kendini ifade etmenin başka bir yöntemidir. Kendini yazma hali, zamanla yazılı anlatım kavramının bir kavram olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur (Özbay, 2005, 67).

Yazma, Türkçe eğitimindeki temel dilsel becerilerden biridir; kişisel duyguların, fikirlerin ve bir konudaki bakış açılarının zamanında ve etkili bir şekilde iletilmesi için çok önemlidir. Yazma kapasitesi, günlük yaşamda konuşma kapasitesi kadar sıklıkla kullanılmaktadır. Aktaş ve Gündüz (2009, 163), sözlü anlatımın hemen düzeltilmesine rağmen, yazılı anlatımın daha geniş bir kitleye ve gelecek nesillere ulaşmada da faydası olduğunu belirtmektedir. Konuşurken dilin tüm incelikleri göz ardı edilebilmektedir. Ancak yazım sırasında imla, noktalama, konu ve cümleler arasındaki tutarlılık ve yapılan hatalara dikkat edilmelidir.

Özbay ve Daşöz (2016, 1447) zihinsel çalışmaların sürecini bilginin yazı yoluyla ifade edilmesi olarak tanımlamışlar, buna zihinsel anlatım denilmektedir. Benzer şekilde Göçer (2010, 179) yazılı anlatımı, düşünce gücüne sahip bireylerin düşünce, deney ve gözlemlerini kendi bakış açıları, fikirleri ve duygularıyla dil kurallarına uygun olarak düzenleyebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Büyükkız (2011, 16) yazılı anlatımı, duygu, düşünce ve dileklerin dil kurallarına uygun olarak yazılı olarak ifade edilmesi olarak tanımlamaktadır. Aktaş ve Gündüz (2009, 163) yazılı anlatımı, olayları, fikirleri, durumları ve duyguları kendine olduğu kadar başkalarına da ifade etme, dili mümkün olduğu kadar kullanarak ifade etme yöntemi olarak tanımlayarak kendi türünün varlığını sürdürmesini sağlar. Arıcı (2008, 217) yazılı anlatımı bireysel bilgi, temel yetenek, yöntem ve çoklu süreçleri birleştirme kapasitesi gerektiren karmaşık bir bilişsel süreç olarak tanımlamaktadır.

Anlatma becerilerinden biri olarak kabul edilen yazma becerisini geliştirmek için eğitim sürecinde tutarlı bir şekilde yazmak için her türlü çaba gösterilmelidir. Kompozisyon yöntemleriyle öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilmektedir. Bu, ğrencilerin kendi fikir ve duygularını yazılı olarak ifade etmelerini kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin hem gerçek dünya hem de hayal gücü yazmanın yanı sıra hayal güçlerini kullanmalarını kolaylaştırmaktadır. Bütün bunlar, zihinde tezahür eden duygularla da ilişkilendirilen orijinal ifadelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kompozisyon; Duygu, düşünce, fikir ve hayallerin kısa, ayrıntılı ve ilgi çekici bir şekilde düzenli olarak sözlü ve yazılı olarak ifade edilmesidir (Kavcar vd., 2009, 12).

Yukarıda belirtilen hedeflere dayalı olarak, başarılı bir yazılı pasajın geliştirilmesinde 5 temel aşama vardır. Bunlar “ana dilini kullanabilme, bireysellik/tavır, gözlem, okuma ve düşünme yetisi kazanma” olarak anılmaktadır (Aktaş ve Gündüz 2009, 165). Nihayetinde, uygun bir yazılı ifade, yazmaya başlamadan önce hazırlık prosedürü oluşturulmalıdır. Etkili yazmanın ortaya çıkmasının bileşenlerinden biri konu bulmaktır. O halde konu ile ilgili bir malzeme birikimine sahip olmak ve dilin kurallarına uygun anlatım yöntemlerini kullanmak olarak tanımlanabilmektedir.

Bu itibarla yabancılara Türkçe ğretimi, hedef dilin alfabesinin öğrenilmesi, kelime, cümle ve paragrafların oluşturulması, yazının konusuna dikkat edilmesi, kelimelerin doğru ve yanlış yazılması gibi konuları içermektedir. Başarılı ve etkili bir yazılı anlatım veya kompozisyon ile sonuçlanmaktadır.

Konu: Herhangi bir makalede, özel dikkat, detaylandırma, gerekçelendirme veya analiz verilen belirli bir fikir, kavram, durum, varlık veya duruma “konu” denmektedir. Babacan’ın (2016, 30) belirttiği gibi konu, yazılı anlatımda veya konferanslarda vurgulanan merkezi düşünce, durum veya olay olarak tanımlanabilmektedir. Tartışılan veya düşünülen nesne, varlık veya kavramdır. Daha basit bir ifadeyle konu, hakkında yazılan veya söylenen her şeyi kapsamaktadır. Kantemir (1997, 128), konunun bir nesne, bir fikir, bir duygu, bir problem veya bir olay gibi, tartışmanın veya yazmanın odak noktası olan birçok biçim alabileceğini daha da açıklığa kavuştırmaktadır.

Konu, yazılı veya sözlü dilde onunla ilgili herhangi bir duygu, fikir veya yargıyı açıklayan bir kavramdır. Dünya olayları, insan ilişkileri, ortak durumlar veya zihinsel düşünceler vb. yazmak için olası konulardır. Yazılı anlatım veya kompozisyon konusu seçilirken konunun merak uyandırıcı olmasına dikkat edilmelidir. Alışık olmadığımız ve bizi ilgilendirmeyen bir konuda yazmaya kalkışmak, başarısızlığı daha işin başında kabul etmek olacaktır (Aktaş ve Gündüz, 2009, 176).

Elbette her şey tartışılabilmekte, ancak bu konuda çok fazla bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Tipik olarak, okullardaki öğretmenler konuyu seçer ve eğer öğrenci zaten bu konuda bilgi sahibiyse yazabilmekte, aksi takdirde yazmakta zorlanılmaktadır.

Konu dinleyicilerin veya öğrencilerin karşısına iki farklı şekilde çıkabilmektedir. Öğretmen, üzerinde düşünmek, tartışmak ya da yazmak istediği bir konuyu sorumlu öğrenciye sunmaktadır. Bu noktada öğrenciye söz konusu konuyu derinlemesine araştırma görevi verilmektedir. İkinci yaklaşım, birinci yaklaşımın tam tersidir, konuyu seçmek öğrenciye veya kişiye bırakılmıştır. Kantemir'e (1997, 128) göre konu seçme süreci şu şekildedir:

- Seçilen konu ilginç olmalı,
- Konunun okuyucunun zevk ve tercihlerine uygun olmalı,
- Tartışma konusu amaca uygun yazılabilmeli,
- İzleyicinin kim olduğunu bilmek,
- Anlatım stilini belirlenmeli.

Yılmaz (2012, 326-327), öğretmen için konu seçiminin tek bir konuyla sınırlandırılmaması, öğrencilerin konu seçiminde özgür olması gerektiğini savunmaktadır. Bazı genel konular geniş ölçüde kısıtlandığında, yönetilemez hale gelebilir ve makalenin etkisini azaltabilmektedir. Konu ne kadar geniş olursa olsun sınırlar çizilmeli ve farklı yollara gidilmemelidir.

Şentürk (2009, 22), konu daraldıkça fikirler derinleşir, detaylar netleşmektedir. Öğrenciler o günden önce genel konularda konuşmak için bilgilerini kullanma fırsatı bulmuş olsalar bile ilgi duydukları konularda farklı, orijinal fikirler üretmeleri beklenmelidir. Göçer'e (2010, 183) göre konunun açık uçlu olarak öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirmesi önemlidir.

Öğrencilere yazarken tek bir yargı oluşturan ve yazılarınızda kafa karışıklığına yol açan konulardan kaçınılmalıdır. Öğrencilerin konu seçmesine izin verilmeli, özellikle temel düzeyde Türkçe öğrenen öğrenciler soyut kavramlar hakkında yazmamalı, ilgi çekici konular seçmelidir.

Paragraf: Paragraf, cümleler arasında herhangi bir duygu, fikir veya amaç arasında anlamsal bir bağlantı kuran bir düşünce birimidir. Yani konunun bir kısmını veya sadece konuyu anlatan bir cümle olduğu söylenebilmektedir (Kantemir, 1997, 147).

Tiryaki (2013, 41) paragrafı, bir yazıda, duyguda, anlatımda ya da olayda dil ile düşünce arasında bağ kuran ifade ve düşünce birimidir. Cemiloğlu (2001, 10) paragrafı düzyazının anlatım birimi olarak tanımlamaktadır. Çünkü bir makalenin paragraf olabilmesinin en önemli şartı; herhangi bir konuda fikir birliği olması, olay veya varlığın detaylarını eksiksiz bir şekilde anlatmasıdır.

Sahip oldukları öneme göre tek veya uzun, birden fazla cümleden oluşan cümleler olabilmektedir. Resmi bir açıklama uzunluğu tanımlanmamıştır. Paragraf formatına uygun olarak yazılmalıdır. Bir metni oluşturan her paragraf, metne özgü özelliklere sahiptir. Ancak, paragraf keyfi olarak bölümlere ayrılmamalıdır. Paragraflar birlik ve bütünlük oluşturmaktadır. Bütün bunlar çerçevesinde paragrafın yazılı anlatımın ana unsuru olduğu söylenebilmektedir.

Metin boyunca fikir birliği ve planlama sağlayan pasajlar; giriş, gelişme, sonuç şeklindedir.

Giriş paragrafı: Konuyu tanıtmakta ve makalenin ne hakkında olduğu hakkında ipucu vermektedir. Kullanılan cümleler, makalenin anlaşılmasını kolaylaştırır ve okuyucunun dikkatini çekmektedir.

Gelişme Paragrafı: Konuyu destekleyici yan fikirlerle açmak için konunun ayrıntılarını girilmelidir. Hem yazılı hem de sözlü anlatımda temaların geliştirilip genişletildiği, düşünce ve duyguların zenginleştirildiği bölümdür. Bu işin gövdesidir. Fikirlerin anlatıya girmesine yardımcı olan ve anlatıya renk katan kısımdır.

Sonuç Paragrafı: Başlangıçta giriş bölümünde önerilen ve ardından geliştirme bölümünde çeşitli desteklerle daha ayrıntılı olarak incelenen konunun kapsayıcı yapısını tanımlayan ve bir araya getiren bölümdür. Bu bölümde kavram

bir cümle ile ifade edilebileceği gibi son paragrafta da özetlenebilmektedir (Babacan, 2016, 45).

Paragraflar, konularına ve niteliklerine göre çeşitli isimlerle adlandırılmaktadır. Aktaş ve Gündüz (2009, 199) farklı paragraf türlerini şu şekilde tanımlamaktadır:

Bilgi amaçlı paragraflar: Bilgi paragrafları belirli bir konuyu ayrıntılı olarak açıklamak için oluşturulmaktadır.

Düşünce paragrafları: Herhangi bir konuda; bir görüş yazısında (fıkra, eleştiri, deneme gibi) bir fikri veya bakış açısını açıklayan pasajlardır.

Duygu paragrafları: Herhangi bir özneye, varlığa, nesneye karşı duyulan sevinç, acı, üzüntü, korku vb. gibi bir duyguyu anlatan bir paragraftır.

Yorum paragrafları: Kişisel görüşü açıklayan bir paragraftır.

Yargı/hüküm paragrafları: Görüşler ve düşünceler yargıya dönüşürse, bu tür pasajlara yargı pasajları denmektedir.

Olay paragrafları: Bu tür pasajlar çoğunlukla kurmaca metinlerde, bazen de hikâyeler aracılığıyla yapılan anlatımlarda kullanılmaktadır.

Betimleme paragrafları: Tanımlayıcı paragraf, olay metninde olayın meydana geldiği yeri, durumu ve olaydaki varlıkları ve nesneleri tanıtan bir paragraftır.

Çözümleme paragrafları: Bir öznenin, olayın veya olay kişinin davranışsal özelliklerini açıklayan bir paragraftır.

Yazılı iletişimin önemli bir unsuru, kendini doğru bir şekilde ifade etmede çok önemli bir rol oynayan paragraftır. Bu konuda hem eğitimcilere hem de öğrenenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Dört temel dil becerisine bakıldığında, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen herkes için paragraf yazma becerisinin geliştirilmesi kritik öneme sahiptir. Bu, mantıksal bir çerçeve içinde tutarlı ve tutarlı bir şekilde paragrafların nasıl oluşturulacağını anlamayı içermektedir. Ek olarak, paragraf birliğini ve bütünlüğünü destekleyen teknikleri öğrenmek gereklidir.

Plan: Başarılı ve etkili yazının öncesinde bazı bilgiler toplanır ve ardından planın uygulanması gelmektedir. Fikirleri ve duyguları gelişigüzel bir şekilde, konuşarak veya yazarak ifade edilmemektedir. Mantıksal olarak organize edilmeli ve mantıksal bir sırayla önceliklendirilmelidir. Metnin kompozisyonu ve organizasyonu plan olarak adlandırılmaktadır. Kısa yazılı veya sözlü pasajlar için planlama yapmak gerekli olmayabilmekte, ancak belirli bir konuyu ayrıntılı olarak yazarken veya konuşurken, başlangıç noktası, konunun gelişimi ve makalenin sonu hakkında bir ön taslak oluşturmak önemlidir (Babacan, 2016, 41).

Planlama sırasında, ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden ve kim gibi bir dizi temel sorunun yanıtlanması gerekmektedir. Bu soru ve düşüncelere verilen yanıtlar yazının konusunu, amacını, izlenecek yolu, ilgili yeri, kurumu ve kavramın ne zaman hayata geçeceğini belirlemektedir (Aktaş ve Gündüz, 2009, 170). Sonuç olarak, metin daha anlaşılabilir hale gelmektedir. Makale bir plan dahilinde yazılmazsa okuyucu yanıltılacak ve okuyucuda okuma isteği kalmayacaktır. Makalede amaçlanan planlar ve fikirler düzgün bir şekilde düzenlenemezse, okumada okuyucunun kafası karışabilmektedir (Şentürk, 2009, 51).

Kavcar ve arkadaşları (2009, 21) çizelgelemenin faydalarını şu şekilde açıklamıştır:

- Bir plana sahip olmak, yazınızdaki boşlukları ve gereksiz sözcükleri önleyebileceği gibi, konudan sapmalardan da kaçınabilmektedir.
- Yazarken fikirleri ifade etmeyi ve yazmayı daha kolay anlaşılır hale getirmeyi planlanmalıdır.
- Plan, düşüncelerin, duyguların ve hayallerin düşünceli ve bağlantılı bir şekilde ifade edilmesine yardımcı olmaktadır.
- Bu program ortalama bir yazarı zaman kaybetmekten ve kararsızlıktan kurtarmaktadır.
- Konuya birlik ve bütünlük sağlamaktadır.
- Duyguları, hayalleri ve düşünceleri açıklamak için en uygun kelime ve deyimleri kullanılmalıdır (Kantemir, 1997, 141).

Yazılı iletişimde, mesajdaki boşlukların, saçmalıkların ve gereksiz kelimelerin ortadan kaldırılması için plan yapmak çok önemlidir. Öğretmenler çalışmaya başlamadan önce plan nedir, nasıl hazırlanmalı ve öğrencilere bu beceriyi nasıl kazandırmalı gibi sorulara cevap vermelidir. Tüm bu konuların kapsamlı bir

şekilde açıklanması, öğrencilerin düşüncelerini kolayca yazılı kelimelere dönüştürmelerine yardımcı olmaktadır. Böylelikle daha özgün ve anlamlı makaleler yayınlanmaktadır.

Sözcük: Sözcük, yazılı anlatımın bileşenlerinden biridir, düşüncelerimizin yazıya aktarılmasında ve cümlelerin birleştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Şentürk (2009, 29) sözün anlaşılabilen ve onunla ifade edilebilen en küçük dilsel birim olduğunu söylemektedir. Dil becerilerini geliştirmenin en etkili yöntemi kelime zenginliğidir. Kelime dağarcığındaki eksiklikler, dört temel dil becerisinden herhangi birinde düşüncelerin iletilmesinde sorunlara yol açabilmektedir.

Bir endişe, kelimelerin sınırlarını şekillerine ve kelime dağarcığının anlamına göre belirlemektir. Metnin dilinin oluşturulmasında ve düşüncelerin doğru bir şekilde aktarılmasında kelime seçimi önemlidir. Ne anlatılacağına karar verilirken en ilgili kelime seçilmekte ve fazla olan kelimeler birleştirilerek eklenmektedir. Renkli ve canlı sözcükler seçilerek, çarpıcı sözcük ve fiillerden yararlanılarak nitelikli bir yazı elde edilebilmektedir. Büyükkız (2011, 21) “Seçilen kelimeler yazım kuralları çerçevesinde birleştirilmelidir.” Bir kelimenin tanımını bilmeyen bir öğrenci, kelimeyi yazılı anlatımda yanlış bir yerde kullanacaktır. Sonuç olarak kelime öğretiminde kelimelerin tanımları dikkate alınmalıdır.

Gerekirse, öğretmen öğrencilerin zihinlerinde anlam bulmak için görsel yardımcılar, jestler ve ifadeler kullanabilmektedir. Hem yazma hem de konuşma becerilerinde kelimelerin nasıl yazıldığına ve konuşulduğuna dikkat etmek önemlidir. Bütün bunlar etkili ve anlaşılır bir yazma rejimine yol açabilmektedir.

Cümle: Bir cümle, bir veya daha fazla başka kelimeyle aynı anlama sahip bir yargıyı tanımlayan kelimeler topluluğudur. Mesajın ayırt ediciliği, cümlelerin açıklığına ve ayırt ediciliğine bağlıdır. Bu, cümlelerin kalitesini artırmaktadır.

Herhangi bir arzuyu, olayı veya durumu yazılı veya sözlü olarak başarılı bir şekilde iletmek için uygun kelimeler seçilmeli ve birleştirilmelidir. Bir cümle yazarken birçok şeyin dikkate alınması gerekmekte: cümle kısa, basit ve anlaşılır olmalıdır. Ek olarak, cümlenin tek bir amaçlanan anlamı olmalıdır (Güneş, 2003, 40).

Yazılı pasajda cümleler, kelimeler gibi yerleşimlerine bağlı olarak farklı anlamlar taşımaktadır. Sonuç olarak, cümlelerin anlamlarının yazılı kelimedeki farklı

ve sinerjik olduğunu düşündüğümüz gibi, kelimelerin cümlelerde farklı anlamlara sahip olduğunu dikkate almak önemlidir. Doğrusal bir tarzda düzenlenmiş cümle dizileri, rastgele bir kelime koleksiyonundan ziyade mantıksal bir bütün oluşturmaktadır.

Özne, tümleç, nesne ve yüklem cümlelerin bileşenleridir. Bütün bunlar kurulumla bağlıdır. Cümleyi oluştururken yüklem en önemli sözcüktür. Tipik olarak, yargı iki kelimeyle ifade edilmektedir. Ancak tek kelimeden oluşan cümleler de vardır. Bu nedenle cümledeki kelime sayısının bir önemi yoktur. Bir duyum, bir düşünce veya bir durum vb. Cümleler, tam olarak tanımlayan kelimelerle de kurulabilmektedir (Kantemir, 1997, 160).

Yazının etkili olması için cümlelerin doğru, hoş ve anlaşılır olması çok önemlidir. Doğru ve anlaşılır cümlelerin özelliklerini şu şekilde ele alınabilmektedir.

- Söz dizimimiz gramer kurallarına uygun olmalıdır,
- Cümlelerimiz özlü, basit ve anlaşılır olmalıdır,
- Cümlelerimiz farklı yapı ve organizasyonlara sahip olmalıdır.

Cümlelerin bir parçası olan özel isimler yerine yanlarında gelen zamirler kullanılmalıdır. “Ama”, “sonra”, “ama yine” ve “görmek” gibi aynı kökten türemiş fiiller kullanmamalıdır (Babacan, 2016, 54)

Bu özelliklere ek olarak aşağıdaki özellikler de mevcuttur:

Mantıksal düzenleme: Etkili bir cümle için ifade edilen kavramın mantıksal olarak doğru olması gerekmektedir.

Ahenk ve akıcılık: Cümlelerin etkililiğini artıran diğer uygulamalar gibi ahenk de cümlelerin güzelliğini artıran unsurlardan biridir. Sonuç olarak, hem sert hem de yumuşak harflerden oluşan kelimelerden kaçınmak önemlidir (Aktaş ve Gündüz, 2009, 194-195).

Makaledeki ilk cümle, merak uyandırması nedeniyle dikkate değer olmalıdır. Aşağıdaki cümle özellikle dikkate değer olmalıdır. Okuyucu için hem bilgilendirici hem de etkileyici bir metin oluşturmak için ilginç ifadeler birleştirilebilmektedir. Daha sonra yazının güzelliğini ve canlılığını artıracak

cümlelerle yazıya devam edilebilmektedir. Yazının daha akıcı ve aktif hale geldiğinin fark edilmesi yazının okunabilirliğini artırmaktadır.

Cümleler, amaç ve içeriklerine göre yazılı metinde farklı başlıklara sahip olabilmektedir. Aktaş ve Gündüz, cezaların dört ayrı bölümden oluştuğunu belirtmektedir:

Tanım cümleleri: Tipik olarak, bu olay ya bir makalenin başında ya da yeni bir fikre geçiş sırasında olmaktadır. Amaç, o belirli anda mevcut olan duygu ve kavramları tasvir etmektir.

Açıklama cümleleri: Amacı, düşüncelerimizin nedenlerini açıklamaktır.

Betimleme cümleleri: Yine, zihindeki düşünce ve olayların meydana gelme biçimini canlandırmak için kullanılmaktadır.

Öykü cümleleri: Belirli bir yerde ve belirli bir zamanda meydana gelen olayın özlü ve dokunaklı tasvirleridir.

Cümlelerin yazılı anlatımı; anlaşılır, açık, basit, akıcı, noktalama ve imla kurallarına uygun tutarlılık ve bütünlüğe sahip olmalıdır. Bu niteliklere sahip cümleler, kesinlikle mesajı okuyucuya iletecektir.

Başlık: Bir yazının konusunu tanıtan ibaredir. Başlık bütün bir yazıda kısaca verilmek istenen mesajdır. Yazının bütünlüğü başlıkla sağlanmaktadır. Başlık aynı zamanda konunun içeriğiyle alakalı bilgi de vermektedir.

Başlık, yazılı bir pasajın konusunu açıklayan kısaltılmış bir ifadedir. Başlık, bir bütün olarak yayınlanması amaçlanan makalenin kısa açıklamasıdır. Makalenin özgünlüğü başlığından kaynaklanmaktadır. İsim aynı zamanda konunun içeriği hakkında da bilgi vermektedir:

- 1) Başlık, insanların ilgisini ve dikkatini çekmelidir. Çünkü ilgi çekici başlıklar okuyucularda istek ve merak uyandırabilmektedir.
- 2) Makale için doğru başlığı seçmek çok önemlidir. Bu nedenle başlık kısa ve öz olmalıdır. Bilimsel makaleler dışında mümkün olduğunca uzun başlıklardan kaçınılmalıdır.
- 3) Başlık anlamlı olmalı ve ana metnin konusuna uygun olmalı, okuyucuyu yanıltıcı bilgiler içermemelidir.

- 4) Habercilikte aceleci okuyucu üzerinde olumlu ve uyarıcı bir etki bırakmak için manşet seçimi çok önemlidir.
- 5) Başlık kim, ne, nasıl sorularına cevap vermeli ve haber başlıklarından farklı olarak içeriği basit oluşturulmalıdır.
- 6) Olumsuz cümleler kullanmaktan kaçınılmalıdır. Çünkü okuyucu üzerinde çok az etkisi vardır. Bu nedenle başlıklar olumlu bir şekilde düzenlenmelidir.
- 7) Başlıklarda mastar fiillerden, soyut ifadelerden ve edilgen yapılardan kaçınılmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2009, 175-176).

Başlığa canlı ve şaşırtıcı kelimeler eklemek, makaleyi daha etkili hale getirebilmektedir. Başlık ve konu arasındaki uyumu okumayı teşvik etmektedir. Öğrencilerin yaratıcı başlıklar seçebilmeleri için bu beceride ustalaşmaları gerekmektedir.

Yazım (İmla) ve Noktalama: İletmek istediğimiz duygu ve düşünceleri daha somut ve net bir şekilde iletmek için yazarken noktalama ve imla kurallarına uyulmalıdır. Noktalama ve imla kuralları, metinde verilmek istenen anlamın netleştirilmesi ve cümlede belirsizlikten kaçınılması açısından önemli bir role sahiptir.

Bir düşünceyi ya da duyguyu yazıya aktarmanın ilk şartı, yazım kurallarını iyi bilmektir. Etkili yazma, harflerin, eklerin ve kelimelerin doğru yazılmasıyla karakterize edilmektedir. Konuşma ve yazı dilleri arasında bazı farklılıklar vardır. Konuşulan dilin resmi bir tanımı yoktur. Tersine, yazılı dil, yazım kurallarına uyarak konuşulan dilden daha tutarlıdır. Yazma eylemi, bilgilerin belirli kurallara göre kaydedilmesidir. Herkes tarafından aynı şekilde kullanılan işaretler yazma ve okumada kolaylık sağlamaktadır. Yazım kuralları, hikayenin başarısına katkıda bulunan yönlerden biridir. Bir dilde yazmanın etkili olabilmesi için bu kurallara uyulmasına özen gösterilmelidir.

Her dilin kendine göre yazım kuralları vardır. Türkçe öğrenen diğer öğrenciler de ülkenin yazım sisteminin inceliklerini öğrenmelidir. Bu bağlamda, öğretmenler dikte ve kompozisyonu derslerine sıklıkla dahil etmelidir. Özellikle yabancı uyruklu öğrenciler arasında yanlış uygulanan öğrenilmiş bir kelimeyi

düzeltilmek zordur. Yazım kurallarının ihlaline yol açacak konulardan kaçınmak çok önemlidir (İnan, 2013, 49).

Noktalama: Yazılı anlatımın ayrılmaz bir parçası olan noktalama işaretleri, yazının anlaşılmasını kolaylaştırmakta ve anlamın etkinliğini artırmaktadır. Konuşmada, bir ifade, bir fikir, bir amaç, bir istek vb. daha açık bir şekilde ifade edildiğinde, buna ekstra vurgu, telaffuz ve tonlama eşlik etmektedir, ancak noktalama işaretleri yazıda bu rolü üstlenmektedir. Noktalama işaretleri hem okuyucu hem de yazar için önemlidir. Ağca (2001, 212), noktalama işaretlerinin hem sözlü hem de yazılı anlatımda önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Noktalama işaretleri bu atamaları 3 ayrı değerle göstermektedir. Bunlar;

- a. Ses değeri: Bir noktalama işaretidir; Bir şeyin sözlü veya yazılı anlatımı sırasında sesin şiddeti, tonu veya hızı değişiyorsa, bu bir ses değeri olarak kabul edilmektedir.
- b. İmla değeri: Metnin biçiminde değiştirilmesi gerekiyorsa, işaret bu değere sahiptir. Soru işareti, önceki sorunun ekinin ayrı yazılması nedeniyle önemlidir.
- c. Anlam değeri: Hemen hemen tüm noktalama işaretleri bu öneme sahiptir. Virgülün bu öneme sahip olduğu düşünülür, çünkü cümleye dahil edildiğinde cümlede yarattığı anlam değişikliğidir.

Yazılı metinde noktalama işaretlerinin doğru kullanımına dikkat edilmeli ve öğrencilere bu bilgilerin öğretimi yapılmalıdır. Yazma öğretiminin başlangıcından itibaren öğrenciler noktalama işaretlerini düzenli olarak kullanmaya başlamalıdır. Öğrenciler noktalama işaretlerini kullanma becerisini kazandıktan sonra, bunun öğrencilerin ileri zorluk seviyelerinde ustalaşma ihtiyacını ortadan kaldırması beklenmektedir. Noktalama işaretlerinin yanlış kullanımı okuyucunun metni anlamasını güçleştirmektedir.

2.5 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik yapılan araştırmalar kronolojik bir sıra ile anlatılmaktadır. Barın (1992) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil öğretim yöntemleri değerlendirilmiş ve bu konuda Türkiye’de uygulanan yöntem hakkında bilgi toplanmıştır. Ayrıca İngilizce öğretiminde kullanılan farklı yöntemlere değinmiş, Türkçenin sorunlu yönlerini

sıralamış ve bazı değişiklikler önermiştir. Nihayetinde kitap ve konu seçiminde örnek bir ders ve yöntem gibi konuların tanıtılmasını savunmuştur.

Akdoğan (1993), Türkçe Öğretim Merkezi'nde kelime durumu hatalarıyla gruplara ayrılan 108 öğrenci üzerinde araştırmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en fazla hataya isim ile kelime ekleme konusunda sahip oldukları görülmüştür. Daha sonra şu hallerin yönelimle ilgili ekleri olmuştur. Hareketli çekimlerle ilgili diğer hatalar da dikkate alınmaktadır. Araştırmacı buradaki hataların öğrencinin hatası olduğu sonucuna varmıştır: Fiilin çekim şeklini yanlış vermişler, başka kişilerin sözlerinden yola çıkarak farklı kişilerin çekimlerini çizmişler ve çatı biçimbirimlerini yanlış kullanmışlardır.

Balcı (1994) hem ana dilde hem de yabancı dilde dil öğretiminin ilk örneğini belgelemiş, Türk Milli Eğitiminin amacı, ilkeleri ve yapısı da belgelenmiştir. Sonraki bölümde ana dilinin “okul öncesi”, “ilköğretim”, “ortaöğretim” ve “yükseköğretim” çağındaki gelişimi, öğretimin amaç, ilke, yöntem ve teknikleri ele alınmaktadır. Türkçe, öğretim kadrosunun durumu, donanım ve değerlendirmesi tartışılmaktadır. Araştırmacı, araştırmasında “Türkçe Öğretim Programı” kapsamında Türkiye’de ve diğer ülkelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin nedenlerini ve Türkçenin öğretildiği ülkelerdeki eğitim müfredatını incelemiştir. Ayrıca çalışmanın son bölümünde Türklerin eğitim dillerindeki sıkıntıları belgelemiş ve çözüm önerileri sunmuştur.

Açık (1995) tarafından yapılan çalışmanın amacı, diğer Türki ülkelerden Türkiye’ye eğitim amacıyla gelen öğrencilerin sağlıklı ve huzurlu bir eğitim almalarını sağlamak, yaşadıkları sorunları ve ihtiyaçları tespit etmek ve tüm bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmektir. Bu bağlamda araştırmacı öncelikle Ankara’da eğitimlerine devam eden Özbekistanlı öğrencilerle görüşmeler yapmış ve TÖMER’de Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların değerlendirmesini yapmıştır. Daha sonra Özbek öğrencilerin dil, kültür sorunları ve uyum sorunları ile ilgili sorunlarına çözüm önerilerinde bulunmuştur.

Mete’nin (1997) çalışmasının amacı, yabancı dil öğretiminde ana dilin erek dil üzerindeki zararlı etkilerini ortaya koymak ve yabancılara Türkçe öğretiminde olumsuz etkilerin önlenmesi için çözüm önerileri sunmaktır.

Türkiye’deki hal eklerinin kullanımı ile Özbek ve Azeri Türkçesindeki hal eklerinin kullanımı birbirine zıttır. İnceleme, TÖMER’deki değişim sistemine göre “Temel Türkçe I-II, Orta Türkçe I-II ve Yüksek Türkçe I-II” olarak belirlenmiş çoklu gruplardan oluşmaktadır. Soruşturmada 220 Özbek ve Azerbaycanlı öğrencinin akademik kayıtları incelenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin ana dillerine benzer konularda zorlanmadığı; Öğrencilerin konu alanındaki kelimelerin anlamlarını yanlış anladıkları, fiilin doğru şeklini yanlış yazdıkları, bunun sonucunda ana dillerinden konu alanına fiil aktarımlarının olduğu, doğru iletişim kuramadıkları tespit edilmiştir. ve iki dil arasındaki farklı yapılardan dolayı yapılan hatalar vardır.

Polat (1998), TÖMER’de öğrencilerin ana dillerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataları incelemiştir. Polat, araştırmaları sırasında toplam 120 öğrencinin alfabe, konuşma, üslup ve söz dizimindeki hataları belgelenmiştir. Yapılan incelemede Türkçe öğretimi uygulamasında kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili olmadığı görülmüştür.

Gür (1999) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil öğretimi alanında sözlük eksikliği ve temel düzeydeki öğrenciler için tek dilli Türkçe-Türkçe sözlük oluşturma kriterleri belirlenmiştir. Daha sonra temel düzeyi bitirmiş öğrencilerin Sözlükte bulabilecekleri ek kaynaklara yer verilmiş ve kaynaklarla ilgili kurallar açıklanmıştır. Ayrıca Sözlük oluşturmak için gerekli ortamın hazırlanması, Sözlük öğretim materyallerinin hazırlanması vb. konularda notlar alınarak önerilerde bulunulmuştur.

Akça’nın (2001) “Türkiye’de Yaşayan Yabancı Ülkelerdeki Çocukların Eğitimine Masalların Etkisinin İncelenmesi” adlı lisansüstü araştırmasında, Türkiye’de yaşayan yabancı ülkelere gelen çocukların yabancı dil öğretiminde masalların rolü olduğu vurgulanmıştır. İncelemede hikâyelerin amacı, konusu, dili vb. birçok bileşen özel olarak ele alınmıştır. Ayrıca masalların çocuk psikolojisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Son olarak, öğrencilerden istatistiksel analizler yapmaları istenmiş ve analiz sonuçları araştırmanın hipotezine uygun olarak sunulmuştur.

3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE SÖZLÜKBİLİM

3.1 Sözlükbilim

Uygulanan dilbilim konusu, yabancı dillerin öğretimi ve ana dillerin incelenmesi ile sınırlı değildir. Sözlükbilim bu alanda sıklıkla araştırılan bir konudur. Sözlükbilim, dillerin söz varlığına odaklanan ve bir dilin veya birkaç dilin sözcük dağarcığını karşılaştırmalı olarak göstermeye çalışan bir dilbilim dalıdır (Aksan, 2000, 115).

Cumakunova'ya (2011) göre sözlük oluşturma kökenleri, Sümer-Akad-Kett kil tabletlerinin kullanılmasıyla milattan önce 3. binyılın sonlarına kadar izlenebilmektedir. Milattan sonra 6. ila 8. yüzyıllar arasında, edebi dilleri sistematize etmek ve kategorize etmek için ortak bir çaba bulunmaktadır. 10. yüzyıldan kalma Sanskritçe ve Eski Yunanca sözlükler, sözlükbilimin gelişiminde daha ileri bir aşama olarak kabul edilmektedir. “Sözlük” terimi (Latince dictionarium’dan türetilmiştir) ilk olarak 1225’te John Garland tarafından kullanılmış ve sözlükbilimin ilerlemesinde önemli bir kilometre taşı olmuştur. Özellikle, Grimm kardeşlerin 1854’te başlayan “Almanca Sözlüğü” (Deutsches Wörterbuch), bu alanda büyük bir atılımı temsil etmektedir. 17. yüzyılda yayınlanan İtalyanca “Vocabolario delgi Accademici della Crusca” (Krusk Academy Dictionary), çağdaş Avrupa dillerinin ilk kapsamlı sözlüğüdür. Pallas ve Emilie Littre’nin sırasıyla 18. ve 19. yüzyıllardaki çok dilli sözlükleri de büyük önem taşımaktadır. Littre’nin 30 yıl sonra tamamlanan ve bugün hala kullanımda olan “Dictionnaire de la Langue Française” (Fransızca Sözlük) özellikle dikkat çekicidir. Dil eğitimi alanındaki önemli modern sözlükbilimciler arasında Harold Palmer, Michael West ve Edward L. Thorndike yer almakta ve Thorndike’in sözlükleri, günümüzde yaygın olarak kullanılan Öğrenci Sözlüklerinin temelini oluşturmaktadır (Yüksekkaya, 2011, 207).

Kaydedilen en eski Türkçe sözlük Divanü Lügati’t-Türk’tür (Türk Lehçeleri Sözlüğü). Kaşgarlı Mahmud tarafından 1074 senesinde derlenen bu sözlük, aynı zamanda gramer kitabı sayılan Türkçe-Arapça iki dilli bir sözlüktür. Türk dilinin o dönemdeki fonetiği ve yapısı hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca Türk Dil Kurumu, 1945 senesinde Cumhuriyet sonrası ilk önemli sözlük eseri sayılan Türkçe Sözlük’ü

çıkarmıştır. Bu sözlük, dil devriminin ilkelerine ve 1939'da başlayan derleme ve tarama çalışmalarının bulgularına dayanılarak geliştirilmiştir (Uzun, 1999, 7-8).

Grimm, sözlüğün tanımını “Bir Dilin Alfabetik Sıralanmış Sözcükleri” olarak tanımlarken, Aksan (2000) “Bir dilin (veya birden fazla dilin) söz varlığını temsil eden bağımsız biçimbirimlerden yola çıkılarak kendi adları ile tanımlanmaktadır.” Sözlü ve yazılı anlatımlar, diğer bileşenlerle birlikte oluşturulmuş, sözcüklerin tanımlarını ve çeşitli kullanımlarını, sözcük bileşenlerinin yanı sıra açıklayan bir sözlük kitabıdır.

Günay (2007), sözlüğün bir dildeki tüm okuma birimlerini veya gramer dışı anlamsal birimleri tanımladığını belirtmektedir; Sözlüksel birimlerin tanımlarını, okuyucularına sözcük birimlerinin tanımları, doğru telaffuzu, kullanımı ve gramer özellikleri dahil olmak üzere kapsamlı bir anlayış sunan bir kitaptır. Bu bakımdan sözlük, öğretim sürecinde her an yararlanılabilecek önemli bir kaynaktır.

Daha önce, sözlüğün tipik olarak sözlükbilimsel araştırmanın bir prototipi olarak kabul edildiğinden bahsedilmiştir. Sözlük konuya göre sınıflandırılmakta ve bilgileri basılı biçimde veya yaygın biçimde elektronik biçimde saklamaktadır. Ayrıca, kullanıcının bilgilerin tamamına veya belirli bir kısmına erişmesine izin veren bir erişim sistemine sahiptir. Söylenen bilgiler aslında dilseldir ve kelimelerin, ifadelerin veya diğer dilsel bileşenlerin biçimi, anlamı, kullanımı, kökeni ve varyasyonu hakkında maddeler içermektedir; başka bir deyişle, bir sözlükteki gramer ve fonetik bilgi, kelime ile ilişkilendirildiği için öncelikle dilbilimseldir. Tüm bu bilgilerin, bir kitap ya da kelime hazinesi olan bir sözlüğün genel niteliği olduğu söylenebilmektedir (Kirkness, 2006, 54).

Sözlüğün bir diğer amacı da gösterenin maddi yönünü oluşturan sesler kümesi olan göstereni incelemektir. Bu işlev, toplumun kültürel birikimine ve toplumsal hafızasına adanmıştır. Kültür taşıyıcısı olan sözlüklerin amacı, diğer kaynakların yanı sıra sözlüklerin kullanımında da kültürel etkinliklerin yelpazesini yaygınlaştırmaktır. Kültürün doğru şekilde tanıtılması ve kültürel misyonun istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için kullanıcıların sözlüklerin kalitesi ve sözlüklerden doğru şekilde nasıl yararlanılacağı konusunda eğitilmesi ve bilgilendirilmesi gerekmektedir (Yüksekkaya, 2011, 208).

Sözlükbilim alanı, akademik arayışlarda, atölye çalışmalarında ve araştırma çabalarında hızlı bir artış görmüştür. Bu büyüme, eğitim kurumları bünyesinde dil ve sözlük araştırma merkezlerinin kurulmasına ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak için bilgisayar teknolojisinin metaleksikografi araştırmalarına entegrasyonuna yol açmıştır. Ayrıca, sözlüklerin ve diğer sözlükbilimsel kaynakların planlanması, yazılması, düzenlenmesi ve basılması daha yaygın hale gelmiştir. Pratik uygulamalara ek olarak, sözlük çalışmalarının metaleksisizm olarak bilinen teorik yönlerine de ilgi artmıştır. Bu, eleştiri, tipoloji, yapı ve kullanımın incelenmesini içermektedir. Bazı bilim adamları teorik kısmı pratik kısımdan ayırırken, diğerleri her iki yönü de içeren kapsamlı bir sözlükbilimsel tanım sağlamaktadır. Sonuç olarak, bilgisayardan pedagojiye ve terminografiye kadar çok sayıda sözlük bilimi alt dalı ortaya çıkmıştır. Sözlükbilimin uygulamalı alanı, sözlük oluşturma ile ilgili ilkeleri, yöntemleri ve diğer yönleri kapsamaktadır.

Elektronik külliyat ve medyanın tanıtılması, bilgisayarların aksi takdirde insanlar için işlemesi zor olacak çok büyük miktarda metinsel veriyi depolama ve işleme kapasitesiyle birlikte, sözlükbilimcilerin işini basitleştirmemiştir. Ancak onlar için daha avantajlı süreci başlatmıştır. Bu gelişme, hangi dilsel kullanımların merkezi öneme sahip olduğunu ve hangilerinin ikincil olarak kabul edildiğini belirlemeye yardımcı olmaktadır. Ayrıca hangi yeni birimlerin dahil edilmesi gerektiğini ve hangilerinin eski olmaları nedeniyle atılması gerektiğini belirleme işlevine de sahiptir. Ek olarak, hangi çekimlerin ve çok kelimeli birimlerin ayrı ayrı listelenebileceğini ve sözdizimlerinin nasıl düzenlenmesi gerektiğini belirlemeye yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, sözlükbilimciler derlem dilbiliminin bulgularını uygulamada ve dil öbeklerinden yararlanmada çok önemli bir rol oynamaktadır (Kirkness, 2006, 55).

Elektronik ortamın faydalı bir yönü de sözlükbilimciler için kısaltılmamış olması, artık yer sorunu ve kapsamlı bir sözlüğe ihtiyaç olmamasıdır. Kirkness (2006)'a göre istenilen kelimeye ulaşmanın önündeki tek engel bilgisayar ekranı ve internet arama motorundaki adres çubuğudur. Basılı sözlükler gibi elektronik sözlükler de kullanıcı tarafından herhangi bir sorun olmadan bir kelimeyi bulmak için kullanılabilir. Bir yazım hatası veya harf eksikliği durumunda, bilgisayar alternatif bir terim sunabilir veya kullanıcının aradığı kelimeyi doğru bir şekilde tanımlamasını sağlayacak belirli bir kelime dizisini görüntüleyebilmektedir.

Çevrimiçi sözlüklerin yaygın olarak bulunması, bu sözlüklerin bir başka olumlu yönüdür.

Sözlükbilimin geleceği muhtemelen elektronik alemde görülmektedir. Buna rağmen, bilgisayarların sözlükbilimciler için yararlı olsa da onların yerini alamayacağı açıktır.

3.1.1 Sözlükbilim ve Dilbilim

Önceki başlıklarda da bahsedildiği gibi sözlükbilim, uygulamalı dilbilimin dilbilimin kendisiyle yakından ilişkili bir dalıdır. Dilbilim gibi, sözlük bilimi de dilin incelenmesini ve tanımlanmasını içermektedir. Bir dilin kelime yapısını oluşturan çeşitli bileşenleri bir araya getirerek, kelimelerin anlamlarını açıklamak için sistematik yöntemler yaratmaya ve uygulamaya odaklanmaktadır. Sözlükbilimin temeli, büyük ölçüde sözlük bilimi ve anlam biliminden elde edilen verilere dayanmaktadır (Toklu, 2003, 46).

“Sözlükbilimi en dar anlamıyla bir sözlük yazma zanaatı ve sanatı olarak tanımlamak, onu uygulamalı dilbilim çalışmalarının merkezine yerleştirmek ve insanın gerçek yaşam durumlarında işlevsel kullanımı ve yararı olacak biçimde düzenlenmiş başarılı bir kaynak çalışması metni üretmesi için gerekli olan bilgi, kavrayış, yargılama ve becerisinin en yüksek düzeyini vurgulamaktır.” (Kirkness, 2006, 56)

Sözlük, dilbilgisi özellikleri, yazım, telaffuz, işlevler ve söylem türleri dahil olmak üzere kelimelerin çeşitli yönlerine ilişkin içgörüler sunan kapsamlı bir kaynak görevi görmektedir. Sonuç olarak, dilbilimin alt alanları olan sözdizimi, anlambilim, fonoloji ve morfoloji alanlarından elde edilen bulgular, bir sözlük derlemesinde paha biçilmezdir. Vardar (1998, 167) ayrıca sözlüklerin diğer uygulamalarla ilişkili olarak kullanımını da tartışmıştır:

“Bildirişimi kolaylaştırmaya, toplumun çeşitli dilsel gereksinimlerini karşılamaya dönük etkinlikler arasında dil düzenleme ve düzeltim çalışmaları, özellikle de dilin sözlüksel kesimini yenileme, arıtma ve varsıllaştırma girişimleri, yazıya ve yazıma ilişkin yalınlaştırma ya da dizge değiştirme çabaları önemli bir yer tutar. Gerçekte söz konusu etkinlikler, dilin sınırlarını aşan, toplumsal olguların da hem nedenler hem sonuçlar açısından etkisini derinden duyurduğu bir alanla ilgilidir. Bundan ötürü de ister dile ister yazıya

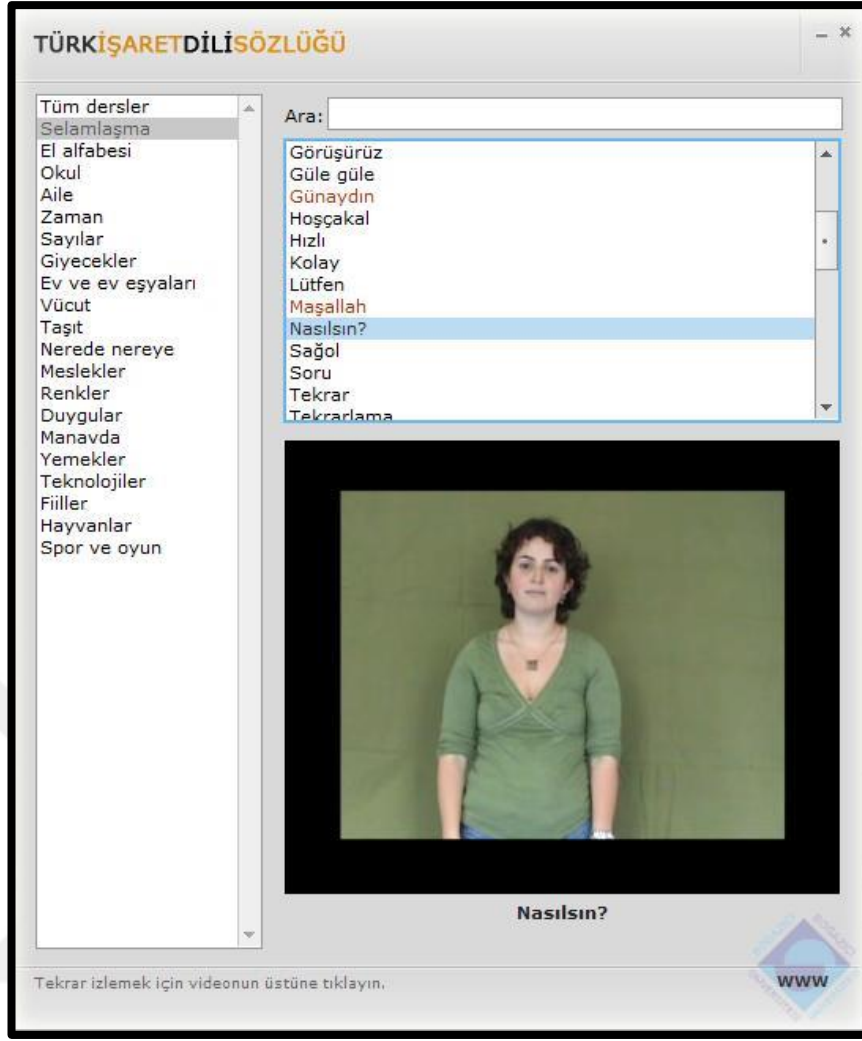
ilişkin önlemler söz konusu olsun, bunlar yalnızca dilsel bir uygulama olarak ele alınamaz; toplumbilim gibi dalları, toplumdilbilim gibi karma nitelikli araştırma alanlarını da yakından ilgilendirir.”

Diğer araştırmaların çoğu sözlük kullanıcılarına odaklanmakta ve sözlüklerin farklı kültürler ve amaçlar arasında ortak kullanımını araştırmaktadır. Tüm bunlar yine Sözlük üzerinde deneysel araştırmanın gerekliliğine odaklanmakta ve onu önemli bir uygulamalı dilbilim alanıyla değiştirmektedir.

3.1.2 Sözlük Türleri

Sözlüklerin resmi eğitim topluluklarında en eski, en popüler ve en önemli kitaplar arasında yer aldığı belgelenmiştir. Farklı kültürler, farklı sözlükbilim geleneklerine ve tipik sözlükleri neyin oluşturduğuna ve bunların nasıl farklı olduğuna dair tanımlara sahiptir. Sayısal olarak, dil varyantların sayısı, değişkenliği, kelimelerle temsil edilmekte ve şekil, boyut ve fiyat çeşitliliği veya kullanım amacı, kullanım amacı ve kullanıcıları oldukça geniştir. Sözlüklerin çoğunun içeriğini doğal dilden almasına rağmen, işaret dilleri, stenolar ve braille gibi yardımcı dilleri uluslararası düzeyde konuşanlara yönelik çok sayıda sözlük de vardır (Kirkness, 2006, 57).

Boğaziçi Üniversitesi, bu tür sözlüklere örnek olarak TÜBİTAK'ın Türkiye'deki "İşaret Dili Eğitmeni" girişimi kapsamında bir Türk İşaret Dili Sözlüğü geliştirmiştir. Burada sunulan, alandaki mevcut talebi vurgulamak ve içeriğine erişilebilirlik sağlamak için tasarlanmış sözlükten bir alıntıdır.



Resim 3.1. İşaret Dili Eğitmeni.

Landau'ya göre (1984, aktaran Podhajeka, 2009), bir sözlüğün sınıflandırılmasına katkıda bulunan birkaç faktör vardır. Bu faktörler, dahil edilen dillerin sayısını, projenin mali durumunu, hedef kullanıcıların yaş aralığını, sözlüğün boyutunu, konu kapsamının kapsamını, dil kullanımı veya sözcüksel birimler açısından herhangi bir sınırlamayı, talebi içermektedir. Birincil dil kaynağı olarak sözlük, derleme süresi, benimsenen dilsel yaklaşım ve sözlüğe erişim yollarıdır. Bununla birlikte, dilbilimcilerin ve sözlükbilimcilerin bu sınıflandırmayı önemli bulmadıklarını belirtmekte fayda vardır.

Doğal dil alanında sözlükler çok önemli bir rol oynar ve çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Öncelikle, bu sözlükler kullanıcının kullanım amacına göre kategorize edilmektedir. Buna alfabetik sözlükler, kavram sözlükleri, ters sözlükler, deyim sözlükleri, argo sözlükleri, etimoloji sözlükleri ve daha fazlası gibi alfabetik sırayla düzenlenen sözlükler dahildir. Ek olarak sözlükler, kapsadıkları kelime

kalitesi düzeyine göre de gruplandırılmaktadır. Ayrıca sözlükler, bir ya da birden fazla kelime türü içermelerine göre bölünebilmektedir.

Bir veya birden fazla söz varlığını işleyiş açısından incelediğimizde karşımıza tek dilli ve çok dilli olmak üzere iki tür sözlük çıkmaktadır. Tek dilli sözlükler, bir dilin söz varlığını gösteren, o dile ilişkin tüm bilgilerin tek bir dilde verildiği sözlüklerdir.

Hedef dildeki kelimelerin kapsamlı ve anlaşılır açıklamalarını içeren tek dilli sözlüklere iki dilli denmektedir. Bu, öğrencinin bu öz niteliği ile hedef dil topluluğuna dahil edilmesini kolaylaştırmaktadır. İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan tek dilli sözlükler incelendiğinde şu özelliklere sahiptir:

- a. anlamın tanımı,
- b. kelimelerin gramer özelliklerini tanımlar,
- c. Gerçek dil kullanım örnekleriyle kelimelerin anlamsal ve sözdizimsel kullanımını gösterilmesi.

Burada, “expression” kelimesi için en çok atıfta bulunulan iki sözlük, İnternet'teki Cambridge University Press ve basılı Longman Aktif Öğrenme Sözlüğü'nden bir örnek verilmiştir. Sözcüğün tanımı olan altı çizili kısım (a) geçtiğinde kalın ifade (b) sözcüğünün dilsel özelliklerini ortaya koymaktadır. İtalik cümleler, (c) maddesinde belirtilen örnek dil kullanımının bir parçasını oluşturmaktadır.

Öte yandan, çok dilli sözlükler farklı türlere ayrılmıştır. Bu türlerden ilki bir dili temel olarak alıp diğer dillerdeki (3, 4, 5 dil) karşılıklarını yazmaktır. Bu sınıftaki diğer bir yaygın sözlük türü, derinlemesine tartışılan iki dilli sözlüktür. Bir dilden türetilen ve o dili farklı bir dildeki (Türkçe - İspanyolca) karşılıklarıyla açıklayan iki dilli sözlükler, çeviride ve yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılmaktadır (Aksan, 2000, 116).

İki dilli sözlükler hem okuma hem de her seviyede kelime edinimi için en popüler sözlüklerdir. Yeni başlayanlar için yeni bir terim tanımlamak için kullanılan sözlükler, üst düzeydeki öğrenciler tarafından kısmen anlaşılan bir sözcük parçasını doğrulamak için de kullanılmaktadır (Hunt, 2007).

Uygulama boyutunda yer alan birçok iki dilli sözlük de karşılıklı olarak mevcuttur: Türkçe - İspanyolca ve İspanyolca – Türkçe örneğinde olduğu gibi.

Tablo 3.3. FONO (2002) İspanyolca-Türkçe / Türkçe-İspanyolca Sözlükte sözcüklerin işlenmesi.

ağaç árbol m ağaç etmek dar (un) plantón a uno ağaç kaplama entablatura f
 árbol nm ağaç; den gemi direği, eksen, şaft, matkap árbol genealógico aile ağacı

Yukarıda belirtilen sözlüklere ek olarak, iki dilli sözlük olarak bilinen daha yeni bir sözlük türü ortaya çıkmıştır. Bu sözlük, adından da anlaşılacağı gibi, hem tek dilli hem de iki dilli sözlüklerin özelliklerini birleştirmektedir. Temel dilde tanımlar ve açıklamalar sağlarken, başka bir dilde karşılık gelen karşılıkları da göstermektedir. Bu türün bir örneği, Collins Cobuild tarafından yayınlanan İngilizce-Arapça iki dilli sözlüktür (<http://sharonmctair.wordpress.com/2011/09/07/collins-cobuild-english-learners-dictionary-with-arabic/>):

backing /'bækɪŋ/ UNCOUNTABLE NOUN
Backing is money, resources, or support given to a person or organization. □ He set up his own business with the backing of his old boss. م دعم

back out /bæk aot/ (backs out, backing out, backed out) V-T/V-I If you **back out**, you decide not to do something that you previously agreed to do. □ They backed out of the project. ن ع ع ج ارتي

backpack /'bæk.pæk/ (backpacks) NOUN A **backpack** is a bag with straps that go over your shoulders, so that you can carry things on your back when you are walking or climbing. رةظلا ةبئق ح

backpacker /'bæk.pæka/ (backpackers) NOUN A **backpacker** is a person who goes travelling with a backpack. رةظلا ةبئق ح ل ج ا ح

backpacking /'bæk.pækɪŋ/ UNCOUNTABLE NOUN If you go **backpacking**, you go travelling with a backpack. رةظلا ةبئق ح ل م ح

back pain /bæk peɪn/ UNCOUNTABLE NOUN **Back pain** is pain that you feel in your back. رةظلا م ل ا

backside /'bæk'saɪd/ (backsides) NOUN Your **backside** is the part of your body that you sit on. [informal] □ He fell backwards and landed on his backside. قو ح و م

backslash /'bæk.slaɪʃ/ (backslashes) NOUN A **backslash** is the mark \. ف ل ح ل ة ل ة ا م ة طو ر ش

backstroke /'bæk.stroʊk/ UNCOUNTABLE NOUN **Backstroke** is a swimming stroke that you do on your back. □ "You swim very well," she said, watching him do the backstroke. رةظلا ةل ع ة ح ا ب س

back up /bæk ap/ (backs up, backing up, backed up) V-T If someone or something **backs up** a statement, they show that it is true. □ He didn't have any proof to back up his story. د ن ا س ي

backup /'bæk.ap/ (backups) NOUN **Backup** consists of extra equipment or people that you can get help or

support from if necessary. □ There is no emergency backup immediately available. م رط ا ت ا ح ا

backwards /'bækwədz/ 1 ADVERB If you move **backwards**, you move in the direction behind you. □ She walked backwards. ع ا ر و ل ا ة ل ا

2 ADVERB If you do something **backwards**, you do it the opposite of the usual way. □ He had his jumper on backwards. ع ا ر و ل ا ة ل ا

bacon /'beɪkən/ UNCOUNTABLE NOUN **Bacon** is salted or smoked meat taken from the back or sides of a pig. د ا ق ة م ر ي ة ل ع م ح ل ل

□ ...bacon and eggs. ل ل

bacteria /bæk'tɪəriə/ PLURAL NOUN **Bacteria** are very small organisms which can cause disease. □ Chlorine is added to the water to kill bacteria. م ر ي ة ت ا ق ت

bad /bæd/ (worse, worst) 1 ADJECTIVE Something that is **bad** is not nice or good. □ The weather is bad today. م ا ي س

2 ADJECTIVE Someone who is **bad** does things they should not do. □ I'm not a bad person. م ي د ر

badge /bædʒ/ (badges) NOUN A **badge** is a small piece of metal or cloth showing a design or words, which you attach to your clothes. □ ...a police officer's badge. ة ر ا ش

badger /'bædʒə/ (badgers) NOUN A **badger** is a wild animal with a white head with two wide black stripes on it. ر ي ة د ع

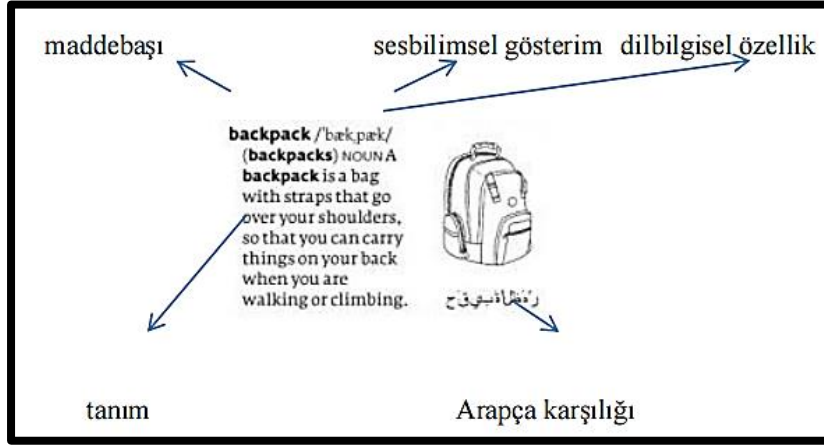


badly /'bædli/ ADVERB If you do something **badly**, you do it with very little success or effect. □ The project was badly managed. م ا ي س و ت ح ن ة ل ع

badminton /'bædmɪntən/ UNCOUNTABLE NOUN **Badminton** is a game played on a rectangular court by two or four players. They hit a feathered object called a shuttlecock across a high net. ن و ت م ذ ا ب

bad-tempered /'bæd'tempəd/ ADJECTIVE If you are **bad-tempered**, you are not

Şekil 3.1. Collins Cobuild Pocket English – English – Arabic Dictionary / Collins Cobuild İngilizce – Arapça İkidillileştirilmiş Cep Sözlüğü.



Şekil 3.2. Arapça İkidillileştirilmiş Cep Sözlüğü.

Önceki örnekte gösterildiği gibi, İngilizce bir kelime önce telaffuzu ve gramer özellikleriyle sunulmaktadır. Bunu takiben, öğrencinin herhangi bir olası karışıklık veya belirsizlik olmadan kelimeyi anlamasını sağlamak için kelime Arapça karşılığı ile birlikte İngilizce olarak tanımlanmaktadır.

İki dilli sözlükler söz konusu olduğunda, öğrenilen dil tipik olarak öğrencinin ana dili veya en çok konuşulan yabancı dillerden biridir (kaynak dil olarak bilinmektedir). Bu seçim, dilin küresel kullanım sıklığına göre yapılmakta ve beş temel yolla ele alınabilmektedir;

- Madde başlığı için verilen tanımın kaynak dile tercümesinin sağlanması,
- Cümle veya kelime öbeğinin başlığının kaynak dilde kullanılabileceği uygun sunumu,
- Parantez içinde değiştirilmiş bilgi ile kaynak dildeki eşdeğerinin gösterimi,
- Eşdeğerliğin ne olduğu ayrıntılı olarak parantez içinde açıklanarak kaynak dilde karşılığın gösterilmesi,
- Konu hakkında gramer veya işlevsel bilgi sunmak.

İki dilli sözlüklerde kelimelerin tanımlarını oluştururken, sağlanan tanımlar arasında her zaman doğrudan bir benzerlik olmayabileceğini not etmek önemlidir. Başka bir deyişle, tam denklik garanti edilmemektedir. Pratik kullanım için iki dilli sözlükler oluşturma sürecinde daha önce bahsedilen üç yöntemin yaygın olarak kullanıldığı belgelenmiştir. Ayrıca tanımlanmakta olan kelimenin türüne göre farklı yöntemlerin uygulandığı görülmüştür. Örnek olarak, ilk adları tanımlarken, eşdeğer çeviriler sunmayı içeren ikinci yöntem sıklıkla kullanılmaktadır. Fiiller ve eylemler

söz konusu olduğunda, hem birinci hem de ikinci yöntemi kullanma eğilimi vardır. İşlevsel birimler için, birinci ve beşinci yöntemler ağırlıklı olarak kullanılmaktadır.

Bir dil öğretmeni olarak düşünüldüğünde her üç tür sözlüğün de yararları olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu tür sözlüklerin yararları ve sakıncaları ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.

3.1.3 Tekdilli, İkidilli ve İkidillileştirilmiş Sözlükler

Yabancı dil öğretimi alanındaki tartışmalı konulardan biri de tek ve çift dilli sözlüklerin kullanımıdır. Bahsedilen iki sözlüğün öğrencilere belirli açılardan faydalı olacağı önerilmiş, bir yol izlenmiştir. Tek dilli sözlükler, öğrenciyi hedef dilin sözcük dağarcığı ve yazım stiliyle tanıştırdıkları için daha popülerken, iki dilli sözlükler daha yaygındır çünkü kullanımı daha basittir ve daha geniş bir okuyucu kitlesine sahiptir.

Bazı araştırmalarda çok dilli sözlükten tek dilli sözlüğe geçiş yapan öğrencilerin daha başarılı olduğu, bu öğrencilerin kelimenin tanımı dışında ek bilgilere sahip olduğu, bu bilgilerin farklı kaynaklardan elde edildiği öne sürülmüştür (Scholfield, 2008).

Tek dilli sözlükler, farklı durumlarda ortak olan tanımların yanı sıra dilbilimsel birimlerin kullanımını ve tanımlarını açıkladığından, bazı eğitimciler çabalarının çoğunu bu sözlüklere ayırmışlardır. Tersine, bu tür sözlükleri arka plan kaynağı olarak kullananlar da vardır, bunlar öğrenciye belirli bir cevap vermemektedir ve bunun yerine onları bir kelimenin anlamını çıkarmaya yönlendirmektedir, bu da daha belirsiz bir zihinle sonuçlanmaktadır.

İngilizce eğitimi alan tüm yabancı öğrencilerin, ana dildeki kelimeleri anlamak ve öğrenmek için yeterli olduğuna inandıkları iki dilli sözlükleri vardır. Tersine, öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin hedef dile erişimlerini kolaylaştırmak ve onlara ilham vermek için öğrencilerin tek dilli sözlüklerden yararlanmalarını tercih etmektedir. İki dilli sözlüklerdeki eşdeğer ve kurallı ifadeler (yaygın uygulama) açıklanmadığı için bazı çok anlamlı kelimeler öğrencileri içinden çıkılmaz bir duruma sokmaktadır. Daha geniş kapsamda hazırlanan daha büyük sözlüklerde bu sorunlar daha az olmasına rağmen, öğrenenlerin bu eksiklikleri içeren daha küçük, orta boyutlu sözlükleri vardır (Hunt, 2007).

Hayati (2006) tarafından yapılan bir çalışmada İran'dan 100 lisans öğrencisine TOEFL denen bir sınav uygulanmıştır. Bu test, özellikle kelime hatırlama, uzun süreli bellekte depolama ve hem tek dilli hem de iki dilli sözlükleri kullanarak öğrenme hızlarıyla ilgili yapı, kelime bilgisi ve okuduğunu anlamaya odaklanan 100 sorudan oluşmaktadır. Test için kelimelerin seçimi dikkatli bir şekilde yapıldı ve katılımcıların bu kelimelere aşina olmaması sağlanmıştır. Okuduğunu anlama bölümü için katılımcılar 2 gruba ayrılmıştır: bir grup tek dilli sözlük kullanırken, diğer grup iki dilli sözlük kullanmıştır. Her iki gruba da herhangi bir süre sınırlaması olmaksızın kısa birer okuma parçası verilmiş, ancak katılımcılardan okumaya başladıkları ve bitirdikleri zamanı not etmeleri istenmiştir. Çalışma, anında hatırlama, gecikmeli hatırlama ve depolama kategorileri açısından iki sözlük arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Sınav sonuçları, iki gruptaki öğrencilerin performanslarında önemli bir eşitsizlik olmadığını göstermiştir. Ancak, sözlük türlerinin okuma oranı veya hızı üzerindeki etkisine ilişkin gözle görülür bir tutarsızlık vardı. Tek dilli sözlük grubunun (B grubu) metin okumak için harcadığı süre, iki dilli sözlük grubunun (A grubu) iki katıdır. Özünde, tek dilli sözlük kullanımı okuma hızında düşüşe yol açarken, iki dilli sözlük zaman kısıtlı olduğunda daha fazla fayda sağlamaktadır. Sağlanan aynı kısa metin için, ortalama değer B grubu için 12,30 ve A grubu için 5,30'dur. Uzun vadeli akılda tutma sonuçları açısından, tek dilli sözlük kullanımının biraz daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu senaryoda, yeterlilik seviyeleri dikkate alındığında, iki dilli sözlüklerin yeni başlayanlar için daha gelişmiş olduğu, tek dilli sözlüklerin ise ileri düzeydekiler için avantajlı olabileceği açıktır. Bilgiler hatırlama ve saklama açısından incelendiğinde, başlangıçta iki dilli sözlük, daha sonra tek dilli sözlük kullanıldığında daha olumlu yanıt alındığı sonucuna varılabilmektedir.

Her iki sözlük türünde de mevcut olan sınırlamalar ışığında, iki dilli sözlükler olarak bilinen yeni bir sözlük biçimi ortaya çıkmıştır. Bu sözlükler, ikisinin birleşimi oldukları için hem tek dilli hem de iki dilli sözlüklerin avantajlarını sunmaktadır. Öğrenciler, iki dilli sözlüğün tek dilli bölümü aracılığıyla hedef dille doğrudan ilişki kurarak dilin yapısını ve inceliklerini öğrenebilmektedir. Ayrıca, anlamada zorluklarla karşılaşıldığında, bu sözlüklerin iki dilli bölümü, öğrencilere bu zorlukların üstesinden gelmeleri için gerekli desteği sağlamaktadır.

3.2 Sözlükbilim Çalışmalarına Genel Bakış

Tarihsel bir bakış açısıyla bakıldığında ilk sözlüğün ne zaman, nerede ve nasıl oluşturulduğuna dair farklı kavramların olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ilk sözlük sayılabilecek görevin günümüz sözlüklerinde bulunan düzenden yoksun olmasıdır.

Örnek olarak Aksan (1982, 71), İskenderiyeli Bizans kütüphanecisi ARISTOPHANES'in hazırladığı eserin günümüz sözlüklerine benzeyen ilk sözlüğü olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Main Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi'nde "Milattan sonra 1. yüzyılda Yunanlılar artık kullanmadıkları kelimeleri açıklayan sözlükler oluşturmuşlar, bu sözlükler onların zengin edebi mirasına dahil edilmiştir." denilmektedir. Encarta İnternet Bilgi Bankası'nda, belgelenen ilk sözlüklerin Ninova'da Asur imparatoru Asurbanipal'in kütüphanesinde bulunduğu ve bu sözlüklerin kil tabletler üzerinde olduğu ve milattan önce 7. yüzyıla kadar uzandığı belgelenmektedir.

Green (1991, 34) de bu konuyu daha detaylı anlatır ve milattan önce 2340'ta Sümer topraklarının Akadlar tarafından ele geçirilmesinden sonra iki dilin sözlük benzeri bir çalışmasının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Benzer detaylar McArthur (1988, 32-35) tarafından da belirtilmiştir. Türk dilinin ilk resmi sözlüğü XI. Kaşgarlı Mahmud'un 19. yüzyılda yazdığı bir eser olduğu ve bu eserin sonraki projeleri de etkilediği konusunda genel bir görüş vardır (Aksan, Ergenç ve Uzun, 1997, 231).

Tüm bu gelişimsel tarih göz önüne alındığında, kelimenin tam anlamıyla ilk sözlüklerin Avrupa'daki din adamlarının çabalarıyla (glosarium, sözlük veya glossitis isimleri altında) bir kelime listesi olarak ortaya çıktığı açıktır. Sonuç olarak bu kelimelerin birikmesi sonucu sözlükler oluşmuş, zamanla daha önce konularına göre tasnif edilen kelime ve fikirlerin ilk alfabetik dizilişi 1600 yıllarında başlamıştır. İngiliz yazar ve dilbilgisi uzmanı John Garland'ın 1225'te yazdığı bir şiirin başlığıdır. Sözlüklere en büyük katkılardan birinin kökeni belirleme arzusu olduğu açıktır (McArthur, 1988, 74-75).

3.3 Uygulamalı Dilbilim - Yabancı Dil Öğretimi

1940'lı senelerde ABD'de daha fazla önem kazanmaya başlayan yabancı dil öğretimi ve İngilizce öğretimi, dilbilimcilerin zamanlarını bu alana ayırmalarına yol açmış, bunun sonucunda dilbilim alanındaki uygulamaların yanı sıra kuramsal

çalışmalara da yer verilmiştir. dilbilim alanı ve “uygulamalı dilbilim” terimi Amerika’da yaratılmıştır. Uygulamalı dilbilimin en öne çıkan alanlarından biri de yabancı dil eğitimi alanıdır (Günay, 2004).

“Bilindiği gibi yabancı dil öğretilimi dilbilimsel kuramların öğretilime uygulandığı bir etkiliktir. Bu etkililik dilbilimin ortaya koyduğu bulgularla beslenmekte ve şekil kazanmaktadır. Ersöz / Paksoy (1993,191) bu konuyla ilgili görüşlerini dile getirirken, yabancı dil öğretilim kuramının çağdaş dilbilim kuramlarından ve yöntemlerinden hiç bir zaman ayrı düşünölemeyeceğini vurgulamaktadırlar. Soruna bu açıdan baktığımızda dilbilimin günümüzde artık büyük önem kazandığını, birçok bilim dalıyla yakından ilişkili olduğu gibi dil öğretilimiyle de iç içe bulunduğunu söyleyebiliriz.” (Günay, 2004)

Dünyaya erişim araçlarından biri olan dil bilgisine sahip olmak ve dünyada bilimsel eşitliğin sağlanmasının yabancı dil öğrenimiyle mümkün olacağı, yabancı dil öğrenme isteğini artırmaktadır (İşeri, 1996, 21).

İşcan’a (2011, 29) göre, yabancı dil edinme süreci sadece gramer ve kelime öğrenmenin ötesine geçmektedir. Bireylere dünyayı ve farklı bakış açılarını daha derinden anlayarak ufuklarını genişletme fırsatı sunmaktadır. Ek olarak, diğer költürler için bir takdirin yanı sıra hoşgörö ve empati gelişimini teşvik etmektedir. Ayrıca, bir yabancı dil öğrenmek, bireyleri seçtikleri alana özgü gerekli terminoloji ile donatarak mesleki beklentilerini geliştirmektedir. Aynı zamanda, kişinin sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde, yurtdışında daha fazla eğitim almalarını ve istihdam olanaklarını genişletmelerini sağlamada çok önemli bir rol oynamaktadır. Son olarak İşcan, yabancı dil öğrenmenin, bireyleri küresel topluluğa aktif olarak katılmak ve uluslararası ortamlarda yaşam boyu öğrenenler olmak için gerekli niteliklerle donattığını vurgulamaktadır.

AB Genel Eğitim Programı kapsamındaki Socrates programının ayrılmaz bir parçası olan Lingua, Ungan’a (2006, 217) göre, dil öğretilimi ve költürel alışverişe odaklanan kapsamlı bir girişimdir. İki ana bileşenden oluşmaktadır: dil öğretilim metodolojilerinin geliştirilmesi ve dil öğretilim kaynaklarının geliştirilmesi şeklindedir. Lingua’nın birincil amacı, iletişim, eğitim, istihdam ve işbirliği gibi költürel boyutları kullanarak ulusların költürel zenginleşmesini kolaylaştırmak ve dil gelişimi için bir temel oluştırmaktır. Bu programa ekonomik destek sağlanarak,

bireylerin birden çok dilde yeterlilik kazanmanın önemini benimsemeleri teşvik edilmekte ve böylece yabancı dil ediniminin gerekliliği ve artan önemi vurgulanmaktadır.

Yabancı dil öğretimi teorileri küresel ölçekte gözden geçirilmektedir. Yabancı dil öğretiminin okul öncesi döneme kadar düşmesine rağmen bu durum yeni yöntem ve uygulamaların ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Yabancı dilde yeterlilik kazanmaya yönelik çok sayıda çağdaş teknik, 20. yüzyılın ikinci yarısında yürütülen araştırmalara dayanmaktadır ve bunların çoğu uygulamalı dilbilim alanından kaynaklanmaktadır.

3.3.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

1800'lerin ikinci yarısında, hem Osmanlı İmparatorluğu'nda hem de Avrupa'da meydana gelen ve Türk halkı hakkında artan bir merak uyandıran dikkate değer siyasi olaylar yaşanmıştır. Bu merak Türkleri gerçekten anlamak için Türkçe öğrenmenin şart olduğu inancının yaygınlaşmasına neden olmuştur. Rona (t.y.), İngiltere'deki bu ilginin yoğunluğunun özellikle Kırım Savaşı'nın etkisiyle diğer uluslara kıyasla arttığını öne sürmektedir. Ayrıca Rona (t.y.), o dönemde, bazıları savaş sonucunda Türkiye'de konuşlanmış İngiliz askerleri için özel olarak oluşturulmuş çeşitli yayınların varlığının altını çizmektedir:

- Lames Redhouse; Vade Mecum of the Ottoman Colloquial Language (1855 - bazı değişikliklerle 1877 yılında ikinci kez basıldı)
- Charles MacKenzie; A Turkish Manual (1879)
- Charles Wells; A Practical Grammar of the Turkish Language (1880)
- Anton Tien; A Turkish Grammar (1896)

Sovyetler Birliği döneminde, Orta Asya'da yaşayanların konuştuğu çeşitli lehçelerin yarattığı bölünme, onların Moskova'ya olan güvenini artırmıştır. Bu sonuçta Bolşevik Devrimi öncesinde bölgenin ana dili olan Türkçenin yerine Rusçanın geçmesiyle sonuçlanmıştır (Erhan, 2005).

Rus dilinin bir iletişim aracı olarak kullanılması ve Sovyet toprakları, Türkçenin çeşitli lehçelerini konuşanları ana dillerini kaybetmelerine yol açabilecek bir duruma getirmiş, ana dilin sınırlı kullanımı doğal iletişimin önüne geçmiştir. Türkçenin diğer lehçelerinin gelişimi. 1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra özerk cumhuriyetler kurulmuş ve Rusça'nın yabancı dil veya

ikinci dil olarak öğrenimine olan talepte önemli bir düşüş olmuştur. Buna karşılık Orta Asya’da bağımsızlıklarını ilan eden Türk Cumhuriyetleri’nin son yıllarda hem Türkçe hem de Türk dillerini ortak öğrenme tutkusu artmıştır (Özyetgin, 2006).

Avrupa Konseyi, çeşitli konuları ele almak, yaşam kalitesini artırmak ve farklı dil ve kültür geçmişine sahip Avrupa vatandaşları arasında daha iyi bir anlayış geliştirmek için çaba göstermektedir. Bu hedeflere ulaşmak için Avrupa Konseyi aynı zamanda birden fazla dilin edinilmesini de teşvik etmektedir. Ayrıca, üniversiteler ve öğrenci değişim programları (Erasmus, Socrates vb.) ile yapılan anlaşmaların artması nedeniyle, Türkiye de okullarında daha fazla sayıda yabancı öğrenciyi ağırlamaktadır. Bunun dışında lisans eğitimi veya denklik için ÖSYM tarafından yapılan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavına (YÖS) Arap ülkelerinden ve Türk Cumhuriyetlerinden katılan çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Jeopolitik ve ekonomideki son politika ve olaylar, Türkiye’nin çok kültürlü yapısını artırırken, günlük işleriyle meşgul olsalar bile ülkenin resmi dilinin Türkçe olduğunu öğrenen insan sayısını da artırmıştır.

Yüce (2005, 81), T.C. Başbakanlık Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı’nın (TİKA) dünya çapında 23 üniversite ile Türkoloji bölümlerinin oluşturulmasında ortak hareket ettiğini ve bu nedenle bu alanda daha fazla uzmana ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Dünyada Türkçe Eğitimi Semineri’nin son bildirisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin değeri tartışılmıştır:

- a. Türkçe, konuşulan beş bin farklı dilden sonra dünyada en çok konuşulan 7. dildir.
- b. Batıda Türkçe, Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk topraklarından kişiler tarafından konuşulmakta, ayrıca bu ülkelerin vatandaşları tarafından da “yabancı dil” olarak aranmaktadır.
- c. Türkçe televizyon yayınlarının birden fazla ülkede izlenebilmesi Türkçenin dilinin korunması ve Türkçeyi öğrenme isteği açısından büyük önem taşımaktadır.

2011 yılında Bişkek’te gerçekleştirilen 9. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu’nda Türkçenin hem ana dil hem de yabancı dil olarak öğretilmesine

ilişkin mevcut durum ve gelecekte yapılması gerekenler tartışılmıştır. Sempozyumdan elde edilen bazı önemli bulgular aşağıda vurgulanmıştır:

- a. Yabancı dil öğretimi alanında görsel ve işitsel medyanın son derece değerli araçlar olduğu kanıtlanmıştır. Özellikle Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesine yardımcı olmaları yadsınamamaktadır. Bu nedenle, bu kaynaklardan sonuna kadar yararlanmak ve bu alanda yeni araştırma yollarını takip etmeye devam etmek önemlidir.
- b. Dil öğretimini teşvik edecek kapsamlı bir Türk dilleri kaynak sözlüğü oluşturulmalıdır. Bu, ana dilin Türkçe olduğu ortamlarda faydalı olacaktır.
- c. Türk dillerinin öğretimi için gelecekteki materyaller, karşılaştırmalı dilbilgisi çalışmalarına ve türe özgü alan araştırmalarına dayanmalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin öneminin artması bu konuda yapılan araştırmaların artmasına neden olmuştur.

3.3.2 Yabancı Dil Öğretiminde Sözlük Kullanımı

Yabancı dil öğretiminde üzerinde durulan yapılar ve kazandırılmak istenen becerilerin önceliği uzun tartışmalara konu olmuştur. Geliştirilen farklı yöntemler ile bazen dil bilgisi ön planda tutulmuş, bazen de sadece sözlü anlatım kullanılmıştır. Son zamanlarda gramer de bir yetenek olarak kabul edilmekte ve konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin yanında uygulanmaktadır.

Kelime öğretimi için başka yetenekler, yöntemler önerilmiştir, bu dil öğretiminin önemli bir bileşenidir. Öğrencilere ihtiyaçlarına uygun, gerekli ve yeterli sayıda kelime öğretmek burada daha da önem kazanmaktadır.

Konuşmacılar, belirli bir kelime dağarcığıyla ve belirli bir anlamla konuşmaya özel bir ilgi duyulmaktadır. Bu bireysel değişikliklerin dışında, kelimelerin tanımı da diğer kelimelerle ilişkilendirilmelerine bağlıdır.

Konuşanın kelime dağarcığı kavrayışına ek olarak, anlayışları kelimelerin morfolojik dönüşümler yoluyla edindiği dilsel nüansları da kapsamaktadır. Sonuç olarak, kelimelerin uygun bağlamlarda doğru kullanımı, kelime sınıflandırmasını, biçimini, eşanlamlılarını/zıt anlamlılarını, gramer yapılarını ve daha fazlasını ayırt etmek için bir araç olarak hizmet edebilmektedir. Kelimeleri bu şekilde etkili bir şekilde kullanmak, onları amaçlanan çağrışımlarının yanı sıra doğru bir şekilde uygulama becerisini gerektirmektedir (Harmer, 2007).

Kelime hazinesinin okuma, yazma, dinleme ve konuşmanın en önemli bileşenlerinden biri olduğunu, kelime hazinesinin oluşturduğu bütünleşik yapının

bir parçasını oluşturduğunu rahatlıkla ifade etmek mümkündür. Wallace (1988, aktaran Apaydın, 2007, 72) kelime öğretiminde yetersiz görülen alanları tartışırken; öğretilen kelimeleri hatırlayamama, mevcut duruma veya resmi amaçlara uygun olmayan kelimeler kullanma, gerekli olmayan farklı bir kelime dağarcığı, kelimeleri alışılmadık bir şekilde kullanma şeklinde ele almıştır. Diğer konular arasında kelimelerin anlamsız kullanılmasının yararsızlığı, gramer kalıplarının yanlış kullanımı, yanlış yazım, telaffuz ve vurgu ile yanlış sözlük kullanımı tartışması yer almıştır. Wallace, bu araştırmasında bazı öğrencilerin sözlük kullanmadığını, bazılarının ise gördükleri her durumda sözlüğün kendilerine yardımcı olduğunu, bunun da okuma sürecinin hem zor hem de sıkıcı olmasına neden olduğunu belgelemiştir. Bu bakımdan sözlüklerin derslerde kullanımının tartışılması, bazı kısaltmaların açıklanması ve sözlükteki temel bilgilerin tartışılması faydalı görünmektedir.

Öğretmenin kullandığı araç ve yöntemlerin yanı sıra öğrenci hem sınıfta hem de açık havada çaba harcamalı, kelime öğretimi söz konusu olduğunda genellikle kelime kaynaklarının prototipi olarak kabul edilen sözlükten Huber (2008, 271) de şu şekilde açıklamaktadır; “Öğrencilerin sözcük bilgisinin yalnızca ders içinde alıştırma yaparak geliştirilmesi yetmez; öğrencilere, sözcük bilgisini artırmak için sözlük kullanmayı, okuduğu metinlerde bilmediği sözcüklerin anlamına çıkarım yoluyla ulaşmayı öğretmek zorunludur”.

Yabancı dil öğrenen bireylere yönelik sözlükler, anadili İngilizce olan kişiler veya çevirmenler tarafından kullanılan sözlüklerden yöntem, kelime seçimi ve tanımlar gibi birçok açıdan farklıdır. Bu sözlüklerdeki maddeler ne çok kapsamlı, ne çok ayrıntılı, ne de çok fazla eşanlamlı kelime içermektedir. Öğrenci bir kelimenin anlamını belirlemek için sözlüğü okuduğundan, sözlükteki makalenin öğrencinin anlaması beklenen kelimelerle kısaca anlatılması gerekmektedir. Sonuç olarak yabancı dil öğretiminde kullanılacak sözlüklerde yer alan kelimelerin sayısı ve niteliğine ilişkin belirli kuralların oluşturulması önemlidir.

Şüphesiz sözlüklerin dil öğretiminde önemli bir yeri vardır. Sadece dilsel bilgileri değil aynı zamanda sosyal ve kültürel değerleri de içermeleri nedeniyle değerli kaynaklardır. Sözlüklerin ve sözlüklerin incelenmesi, dil ve kültüre ilişkin kapsamlı bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlamakta ve bu değerlendirmelerin çeşitli boyutlardan anlaşılmasını sağlamaktadır (Uzun, 1999, 7-8).

İşeri (1996, 23) dil öğretiminde kelimelerin önemine şu şekilde değinmektedir: “Dili iyi öğrenebilmek ve onu kullanabilmek için yazılı anlatım geliştirilmeli ve dilin yapı taşları olan sözcükler çok sayıda verilmeli ve öğrenilmelidir. Çünkü sözcük dağarcığı fazla olduğunda okunan ya da yazılan bir metni daha üst düzeyde kavrayabilme olanağına sahip olabilecektir”.

Sözlükler ve kullanıcıları üzerinde bilimsel araştırmaların yapılması, daha kullanışlı ve daha tasarruflu kullanılan yeni sözlüklerin hazırlanmasını garanti edecektir (Yüksekkaya, 2011, 210).

3.3.3 Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Öğretiminin Sınanması

Yabancı dil öğretiminin pek çok hedefinden biri olan kelimelerin öğretilmesi ve öğrenilmesi, dil bileşenleri açısından temel işlevleri nedeniyle dil öğretim programlarının genel tasarımında önemli bir yere sahiptir. Akademik veya profesyonel anlamda yabancı dil eğitimi alanlar için kelime öğrenmenin önemi daha da fazladır. Okuduğunu anlama becerisi konusunda çocuklarla yapılan araştırmalar, kelime bilgisinin bu yetenekle ilişkili olduğunu, kelime bilgisi sınırlı olan öğrencilerin ileri düzeyde metinleri anlamakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda başta yeni başlayanlar olmak üzere her seviyeye ve yeteneğe kelime öğretiminin gerekliliği kabul edilmektedir (Demirel, 2008, 113).

Son araştırmalar, yeni kelimelerin anlam, biçim ve telaffuz açısından öğrenilmesini, kelimelerin daha etkili bir şekilde nasıl ifade edilebileceğini, öğrencilerin kelimeleri öğrenme yollarını ve kelimeleri uzun süreli hafızada tutmanın yollarını incelenmiştir. Araştırmalar, kelime öğretiminde gerçek nesnelerin, görsel araçların, jest ve mimiklerin kullanılması, hedef dildeki açıklamalar, sözlüklere bakılması vb. gibi farklı yöntemlerin kullanılabileceğini göstermiştir. Kelime öğretimi, eğitimin temel birimlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Demirel (2008, 114) kelime öğretiminin aşamalarını şu şekilde belirtmektedir:

“Dilbilgisi çeviri yönteminde bilinmeyen sözcüklerin liste halinde sunulması ve karşılıklarına anadilindeki karşılıklarının yazılması bugün artık dil öğretiminde pek geçerli olmamaktadır. Özellikle, 1950’li yıllardan sonra düzvarım yönteminin ortaya çıkmasıyla yabancı dil öğretiminde sözcüklerin bir bağlam (context) içinde öğretilmesi kabul edilmiştir. 1970’li yıllardan sonra da sözcüklerin bir iletişim içeriği içinde öğretilmesinin daha yararlı olacağı üzerinde

durulmuştur. Böylece yabancı dilde sözcük öğretimine bakış açısı çeşitli aşamalar geçirmiştir.”

Gökduz (2005, 45)’da Heaton’ın aktarıldığı üzere kelime değerlendirmeleri yalnızca öğrencilerin kelime bilgisi düzeyini ölçme amacına hizmet etmemektedir. Aynı derecede önemli olan, öğrendikleri kelimeleri kullanma becerilerinin değerlendirilmesidir. Giriş seviyesinde, sözcükleri ayırt etme yeteneği çok önemlidir. Bu nedenle değerlendirmelerde öğrencinin anlamasına engel olacak karmaşık cümle yapılarına yer verilmemelidir. Madsen’in kelime seçimine ilişkin görüşleri de aynı çalışmada sunularak öğretim ve değerlendirme yöntemleri arasındaki tutarlılığın gerekliliği vurgulanmıştır:

“Madsen (1983), sınavda sorulacak sözcüklerin seçiminde sadece zor sözcükleri seçmek ya da sözcük listesinden rastgele sözcük seçmenin uygun görülmediğini öne sürer. Ona göre; ilk önce öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu bulmak gereklidir. Bu sorun eğer sözcük sınavı sınıf içinde uygulanacaksa, müfredat programı takip edilip oradaki sözcüklerin öğretilmesi ile çözülebilir. Diğer faydalanan kaynaklar ders kitabı, öykü kitabı ve alıştırma olmalıdır. Madsen sözcük sınavının nasıl yapılacağına karar vermenin sözcüğün nasıl öğretildiği ile ilgili olduğunu belirtir. Sadece sözcük listelerini ezberlemek öğrencilere tavsiye edilmemelidir. Bunun yerine sözcüğün anlamı bağlamdan öğrenilmelidir ve öğretilen sözcüğün ekleri ile değişik türleri de öğretilmelidir. Sözcük sınavlarında bir sözcüğü tek başına sınamaktan kaçınmak ve sözcük sınavlarında kullanılan değişik bağlamsal ipuçları ve sözcük türetme becerilerini öğrencilere öğretmek gereklidir” (Gökduz, 2005, 45).

Kelime bilgisi artık ülkemizde yaygın olarak kabul edilen yabancı dil yeterlilik sınavlarının bir parçası haline gelmiş olup, bu sınavlar çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır ve diğer bölümlerden ayrıdır. Son zamanlarda gramer gibi diğer okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin yanı sıra literatüre de dahil edilmiştir. Tüm bu becerilerin işlevsel etkililiğini içeren dilin, eğitim sonucunda (veya sürecinde) bu düzeylerde ölçülmesi beklenmektedir (Demirel, 2008).

Öğrenme sürecinin sonunda birey, amaçlanan davranış değişikliklerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmelidir. Eğitim yoluyla istenilen davranışların gerçekten kazanılıp kazanılmadığının tespit edilebilmesi için bu

davranışların uygun ölçüm araçlarıyla ölçülmesi gerekmektedir. Bu durum eğitimde ölçme ve değerlendirmenin değerini ortaya koymaktadır.

Çeşitli bilimsel alanların odak noktası haline gelen, özel araç ve yöntemlerin geliştirildiği ölçüm fikri, eşya veya olayların belirli bir niteliksel veya niceliksel özelliğe ne ölçüde sahip olduğunun belirlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Özçelik, 2010, 55).

Değerlendirme, ölçüm yoluyla elde edilen sayısal verilere dayanarak karar verme sürecidir. Gerçek şu ki, verilen kararların doğru ve yerinde olması, ölçüm sonucunun, kriterin ve ölçüm sonucunun kriterle karşılaştırılması yoluyla yapılan ölçümün doğru değerlendirilmesine bağlıdır. Bu noktada uygulanacak ölçütler (mutlak ölçüt – bağıl ölçüt) değerlendirmenin amacına göre farklılık gösterecektir (Tekin, 2010, 78).

Günümüzde değerlendirmeye yönelik belirli kuralların uygulanmasıyla bilimsel bir fikir birliğine varılmıştır. Kelime dağarcığı da dahil olmak üzere tüm becerilerin sınavları, hedeflenen seviyelere özel dil tanımları dikkate alınarak tasarlanmıştır. Ayrıca dil kodlayıcıları oluşturmak da önemlidir; bu, yürütülen çeşitli testlerin her biri için aynı zorluk seviyelerini göstermeye yardımcı olacaktır.

Eğitimde kullanılan etkinliklerin amacına ulaşip ulaşmadığı veya öğrencilerin amaçlanan sonuçlara ulaşip ulaşmadığı ancak bu araç aracılığıyla belirlenebilmektedir. Ölçüm objektif bir şekilde yapılırsa karar doğru olacaktır. Bu aşamalar ve hedefler, tüm bu yetenek ve hedefleri içeren farklı sınav türlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

3.3.3.1 Sınav Türleri

Bir sınav türü olan seviye belirleme sınavlarının amacı, öğrencinin mevcut yeterlilik düzeyini değerlendirmek ve normal bir sınıfa kaydolmasını sağlamaktır. Bu değerlendirme sayesinde sınav öğrencinin neyi bildiğini ve bilmediğini tespit edebilmektedir. Gelişim izleme sınavları öğrencilerin belirli bir zaman diliminde ne öğrendiklerini ve ne kadar ilerleme kaydettiklerini ölçmektedir. Genellikle okullarda uygulanan dönem sonu başarı sınavları, öğrencinin tüm alanlardaki yeteneklerini değerlendirerek mezun olmaya veya bir üst sınıfa geçmeye uygun olup olmadıklarını belirlemektedir. Bu sınavların ardından birçok öğrenci, belirli bir eğitim programıyla bağlantılı olmayan, ilerlemelerini ölçen genel yeterlilik sınavlarına girmektedir. Bu yeterlilik sınavları, bireyin dil becerilerinin kesin bir

değerlendirmesini sağlamak için işverenler ve üniversiteler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır.

3.3.3.2 Ölçme Teknikleri

Demirel (2011) bu sınav türlerinin yanı sıra yabancı dil öğretiminde kelime bilgisini test etmek için kullanılan ölçme tekniklerine de değinmektedir:

Çoktan seçmeli (multiple choice)	Eşleştirme (matching)
Doğru – yanlış (true – false)	Yeniden Yazma (paraphrasing)
Evet – hayır soruları (Yes – No Q's)	Kompozisyon (essay)
Boşluk doldurma (gap-filling)	Öyküleme (narration)
Tamamlama (completion)	

Şekil 3.3. Ölçme teknikleri.

Sözcük bilgisi dikkate alınarak listelenen ölçme tekniklerinin tümü farklı düzeylerde kullanılabilir.

a. Çoktan seçmeli (multiple choice)

Hazırlanması genellikle zor ve zaman alıcı olsa da, en yaygın sınav sorusu türlerinden biri çoktan seçmeli sorulardır. Buna rağmen kolaylık sağlaması ve hem sınava giren hem de değerlendiren için gereken süreyi kısaltması nedeniyle birçok kişi tarafından tercih edilmektedir. Çoktan seçmeli bir maddede öğrenciye bir öneri sunulmakta ve sadece olumlu ya da olumsuz bir soruyu yanıtlamak yerine, onu en doğru şekilde tamamlayan yanıtı seçmesi istenmektedir. Bu soruları oluştururken, maddenin kökünü açıkça belirtmek, ilgisiz ayrıntılardan kaçınmak, her bir maddenin bağımsız olarak yanıtlanabildiğinden emin olmak, çeldiricileri dikkatlice hazırlamak ve seçeneklerin uzunluk ve ifade açısından karşılaştırılabilir olmasını sağlamak çok önemlidir (Tekin, 2010, 79).

Çoktan seçmeli soruların kullanılmasının faydaları çoktur. Birincisi, birden fazla beceriyi kesin bir zaman diliminde değerlendirme fırsatına sahip olmalarıdır. Ek olarak, bu tür sorular, yazma hızı veya stili gibi dış değişkenlerden etkilenmeden, ayrılan sürede daha fazla sayıda sorunun yanıtlanmasına olanak tanımaktadır. Çoktan seçmeli sınavların, özellikle kapsamlı öğrenme konularını ölçerken veya sınav sonuçları öğrenci için önemli önem taşıdığına, diğer değerlendirme türleriyle karşılaştırıldığında daha fazla içerik geçerliliğine ve puan güvenilirliğine sahip olduğu bulunmuştur (Turgut ve Baykul, 2010, 12).

Seçenekler dört veya bee çıkarıldığında bile tesadüfen doğru cevabı bulma ansı, tekniklerin bir arada kullanıldığı sınavların yalnızca çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlara tercih edilmesinin bir nedenidir. oktan seçmeli sorular farklı davranışları değerlendirmede yararlı olsa da, doğru-yanlış sorular öğrencilerin tam veya doğru bilgiye sahip olmadığı alanları belirlemede en zayıf sorular olarak kabul edilmektedir.

b. Doğru – yanlış (true – false)

Okuma, dinleme ve kelime bilgisinin test edilmesi, doğru-yanlış önermeleri de içeren çeşitli soru türlerini içermektedir. Bu sınav türü, kısa sürede çok sayıda sorunun sorulmasına olanak sağlaması ve dolayısıyla içerik geçerliliğini artırması nedeniyle avantajlıdır. Ancak sınavın geçerliliğini sağlamak için soruların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi onemlidir. Sınavın doğruluğunu korumak için çift olumsuzluklardan, çoklu hatalardan ve yanıtı etkileyebilecek her türlü ipucundan kaçınılmalıdır (Turgut ve Baykul, 2010, 13). Yanlış-doğru soruları her seviyeye ve ya grubuna uygun gibi görünse de, artan karmaşıklık veya basitçe önerilen gecekler önermenin zorluğunu artırmaktadır (zelik, 2010, 56).

Yanıtları belirtmek için işaretlerin kullanılması, değerlendirmelerin nesnelliğini artırabilmekte ve puanlamayı basitleştirebilmektedir. Ancak ikili doğru-yanlış soruları, güvenirliklerinin düşük olması nedeniyle sıklıkla kullanılmamaktadır; konuya aşına olmayan kişilerin bile doğru cevabı tahmin etme şansları yüksektir. Bazıları bu konuyu ele almak için öğrencilerden bir önermenin doğru mu yanlış mı olduğunu belirtmelerini istemek ve cevaplarını netleştirmek için yanlış kısımları vurgulamak gibi değişiklikler önermişlerdir (zelik, 2010, 57).

Daha önce de belirttiğimiz gibi doğru-yanlış sorularının planlanması çok kolay olmasa da oluşturulması ve farklı seviyelere uyarlanması nispeten basit olduğu söylenebilmektedir. Ancak doğası gereği mutlak olan doğru veya yanlış cevapları oluşturmak son derece zordur ve doğru-yanlış sorularında önermelerin doğrulukları için mutlak değerlerin olması gerekmektedir (Tekin, 2010, 80).

Bahsedilen yetersizlikler nedeniyle bu lme yöntemi ğretim sürecinde kullanılmasına rağmen sınavlarda sıklıkla kullanılmamaktadır.

c. Evet – Hayır soruları (yes – no Q's)

Evet-Hayır soruları dilbilgisi, okuma, dinleme ve kelime bilgisi becerilerini değerlendirmek için sıklıkla kullanılmaktadır. Diğer yaklaşımlarda olduğu gibi bu yöntem için de kesin yanıtlar verilmesi amaçlanan kapalı uçlu soruların açık ve kapsamlı bir şekilde ifade edilmesi ve önermede ikili olumsuzluğun bulunmaması büyük önem taşımaktadır. Farklı senaryolarda kullanılan Evet-Hayır soruları her yaş grubu ve seviyeye uygulanabilmektedir. Yanıtların açıkça (E veya H) işaretleriyle verilmesi, testin puanlanmasını kolaylaştırır ve değerlendirmenin objektifliğini artırmaktadır. Ancak sadece iki seçenekle okuma metinlerinde soruyu doğru cevaplama olasılığı oldukça yüksektir ve bu da sınavın güvenilirliğini azaltacaktır. Sonuç olarak bu tür sorularda öğrencilerden işaretlerin yanı sıra ek açıklamalar da yapmaları gerekmektedir. Sonuç olarak karmaşık yazılı yapılarda öğrencinin cümleyi ve soruyu anlayıp anlamadığını tespit etmek mümkündür.

d. Boşluk doldurma (gap-filling & cloze test)

Çoktan seçmeli sorulara alternatif olarak önerilen bir diğer ölçüm yöntemi ise boşluk doldurmadır. Bu durumlarda cevap olarak kullanılması beklenen kelimeler, derece ve göreve bağlı olarak soruların yanındaki kutuya konulabilir veya hiç kullanılmayabilir. Bu senaryoda öğrenci, bağlama yerleştirilmesi gereken kelimeleri seçecektir. Bu yöntem öğrencilerin cümle veya metin tamamlamada işe yarayan kelimeleri hatırlamasını gerektirmektedir. Sonuç olarak bu tür sorularda, kelimenin basitçe tanımlanmasından ziyade metnin doğru yorumlanması ve kelimenin üretilmesi daha önemlidir (Thornbury, 2004, 10).

Boşluk doldurma türündeki boş sorular 2 şekilde ele alınmaktadır. Bunlardan ilki çıkartmalı sınavdır. Oldukça nesnel ve sistematik bir yapıya sahip olduğu düşünülen bu soru türünde, önceden hazırlanmış bir metne bir sayı atanır ve bu sayıya karşılık gelen kelimeler, çıkarılan kelimeye ilişkin sorularla birlikte metinden çıkarılmaktadır. En yaygın sayılar 5, 6 ve 7'dir; bu, metindeki her beşinci kelimenin veya her altıncı kelimenin metinden çıkarıldığı anlamına gelmektedir (Demirel, 2011, 45). Yazan kişinin üslubuna ve yazının konusuna aşina olmak için genellikle metnin ilk cümlelerinde silme işlemi yapılmamaktadır. Seçilen kelimelerin yanı sıra ön ad gibi yaygın kelimeler de dikkate alınmaktadır. Edatlar gibi sözcüksel nitelikte birimler olabileceği gibi edatlar, sıfatlar gibi işlevsel birimler de olabilmektedir.

Bu ölçüm yönteminin bir diğer versiyonu ise boşluk doldurmadır. Boşluk doldurulmalı sorularda çıkarmalı soru tipinin aksine tutarlı bir yapı bulunmamaktadır. Kelimeler metnin sırasına uymadan çıkarılabilmektedir. Öğrencinin burada tamamlaması gereken şey muhtemelen bir ses, sayı, kelime, ifade veya cümle olacaktır (Demirel, 2011, 46).

e. Tamamlama (completion)

Formülasyonu basit olan ve aynı anda çok sayıda soru sormanıza olanak sağlayan bu soru türüyle, bir konuya ilişkin esasen önemli ve temel kavramlar ölçülebilmektedir. Öğrenciler önermelerin boşa giden kısmında bir sayı, bir kelime, bir ifade veya bir cümle oluşturabilirler. Her önerme için doğru olan spesifik cevapların olması, objektif bir değerlendirme yapılmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin ek kelime eklemekten tamamlamaları başarı oranlarını düşürecektir.

Bu gibi durumlarda, kelimeleri kitaptaki ilgili cümleleriyle birlikte tam anlamıyla almamak, çok fazla ayrıntıya girmemek ve cümleler arasında sadece bir boşluk bırakmak önemlidir. Bu durum öğrencilerin ezberlemelerini engelleyecek, bunun yerine bilişsel yeteneklerini kullanarak önceden belirledikleri davranış ve duygularını ortaya çıkaracaklardır

(<http://www.allbusiness.com/glossaries/sentence-completion-test/4964279-.html>).

f. Eşleştirme (matching)

Eşleştirilen maddeler birbiriyle ilgili bilgilerin ilişkilendirilmesini gerektiren bir yapıya sahiptir ve 2 gruba ayrılmaktadır, her grupta bir yönergeyle ilişkilendirilen benzer maddeler bulunur, bu bilgiler daha sonra daha yoğun ölçülmektedir (Tekin, 2010). Bu sorular üzerinde düşünürken madde sayısının 6'dan az, 15'ten fazla olmamasına ve her iki grupta da eşit sayıda madde bulunmasına dikkat etmek önemlidir. Diğer sorularda olduğu gibi, ifadelerin kaç kez kullanılacağı veya tüm ifadelerin kullanılıp kullanılmayacağı gibi talimat ve maddelere ilişkin bilgiler açık ve kapsamlı bir şekilde belirtilmelidir. Sıklıkla terimler ve tanımlar, semboller ve isimler, olaylar ve tarihler, problemler ve çözümler vb. ilişkilendirilmesi beklenen bilgi öğelerini ölçmek için en sık kullanılan bu soru türü ile öğrencinin olaylar arasında bağlantı kurma kapasitesi artar. ve nesneler değerlendirilmektedir (Tekin, 2010, 27).

g. Yeniden Yazma (paraphrasing)

Yeniden yazmak, bir cümlenin ya da ifadenin aynı anlamı taşıyan farklı bir formatta ifade edilmesidir; yani aynı düşüncelerin farklı kelimelerle tekrar ifade edilmesidir. TOEFL ve IELTS gibi büyük ölçekli sınavlarda sıklıkla bu sorularla karşılaşılıyor, öğrenci birden fazla yöntem kullanırken bir ifadeyi anlamı aynı kalacak şekilde değiştirilmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki, karmaşıklığına rağmen öğrenciler tarafından en sık kullanılan eşanlamlıların kullanılmasıdır.

Çok pislenmiş buralar, bir güzel temizlemek lazım!
Çok kirlenmiş buralar, bir güzel temizlemek lazım!

Ancak aynı anlamdaki sözcüklerin her zaman aynı zorluk derecesine sahip farklı durumlarda uygulanamaması nedeniyle bu yaklaşım tehlikelerle dolu görünmektedir.

Ne pis sözler bunlar!
*Ne kirli sözler bunlar!
Hata bende.
*Yanlış bende.

Diğer bir yaklaşım ise kelime sırasını değiştirmektir. Özellikle sırasız veya bağlantılı yapıların uygulanması basit olan bu yaklaşım, öğrenciler için basit görünmektedir.

Ne istersen alacağım, yeter ki sen sınıfı geç.
Yeter ki sen sınıfı geç, ne istersen alacağım.

Sonuçta cümlenin gramer yapısını değiştirmek de ulang yazmanın bir yoludur.

Kardeşinin geldiğine sevindim.
Kardeşinin gelmesine sevindim.
Hem gelmiyor hem telefon etmiyor.
Ne geliyor ne telefon ediyor.

Belirli bir cümlenin veya metnin yeniden ifade edilmesini isteyen sorular kullanarak, öğrencinin belirli bir konu hakkındaki duruşuna ek olarak materyali anlama düzeyini değerlendirmek mümkündür. Ayrıca, bir öğrencinin sunulan

bilgilere dayanarak kendi dilini kullanarak bilgileri doğru bir şekilde alıntılıyıp bağlamlandırıp oluşturamadığı belirlenebilmektedir.

h. Kompozisyon (essay)

Kompozisyon, hazırlanmasının basit olması ve uzun zaman almaması nedeniyle sıklıkla ölçüm yöntemi olarak seçilmektedir. Bu soruların en önemli yanı, sadece bilgiden (analiz, değerlendirme, organizasyon, bilgiyi uygulama ve yeni fikirlerin üretilmesi) daha yüksek zihinsel işlevler aracılığıyla hedeflere ne ölçüde ulaşılmasının gerekli olduğunu ölçebilmeleridir.

Soru sayısının sınırlı olması nedeniyle testin geçerliliği ve güvenilirliği tehlikeye girmiştir. Ayrıca sınavın büyük bir gruba uygulanması, puanlamanın zorluğu ve zaman alıcı olması nedeniyle zordur. Ek olarak, dereceli puanlama anahtarının yokluğu subjektif puanlamaya yol açarak değerlendirci yanlılığına ve puanlama tutarsızlıklarına neden olmaktadır. Bunu ortadan kaldırmak için, her öğrencinin ödevine iki değerlendircinin not vermesi standart bir uygulama haline gelmiştir. Yüzde 20 üzerinden hesaplanan puanlar önemli ölçüde farklılık gösterirse, makaleyi yeniden değerlendirmek üzere üçüncü bir değerlendirci getirilmektedir. Öğrencinin nihai puanı, üçüncü puanlayıcının puanları ile üçüncü puanlayıcıya en yakın puanı alan puanlayıcının puanlarının ortalaması alınarak belirlenmektedir. Üçüncü puanlayıcı ile ilk iki puanlayıcı arasındaki en yüksek puan dikkate alınarak öğrenci tercih edilmektedir.

Bir diğer yaygın uygulama ise sınav sonrasında tüm sınav kağıtlarının birisine verilmesi, ödevlerden sorumlu kişinin öğrencinin adını görmeden sayıları kağıda vermesidir. Değerlendiricilerin önyargılarını ortadan kaldırmayı amaçlayan bu strateji ulaşılabilir görünmektedir ancak zaman ve çaba gerektirmektedir.

Bu sınavların başarı oranı düşüktür; amacı öğrencinin yazılı anlatım becerisini, noktalama işaretlerini doğru kullanma becerisini, dilbilgisini, kelime bilgisini ve dünyaya ilişkin bilgisini eş zamanlı olarak ölçmektir.

i. Öyküleme (narration)

Öyküleme, öğrencinin bir kitaptaki anlatı taslağını bir görev olarak dönüştürmesini gerektirmektedir. Kısa öykülerden romanlara kadar çeşitli yazılı eserlerde kullanıma uygundur. Aşağıdaki örnek 8 yaşındaki bir öğrenciyle ilgili bir anlatımdır (bkz. Şekil 3.4.). Burada iyi bir hikâye yazabilmek için ne yapılması ve ne yazılması gerektiğine dair öneriler yer almaktadır. Küçük sınıflarla çalışırken

yazmaları gereken bilgiler (yazar, konu, karakterler, ana fikir vb.) konusunda rehberlik sağlamakta fayda vardır. Daha büyük koleksiyonlar için beklenen, bilgilerini kendi cümleleriyle tutarlı, önemli yönleri ve kurallara odaklanan bir kompozisyona dönüştürmeleridir.

Özellikle TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Story-Telling) – Tüm Fiziksel Tepki Öykü Anlatma Yöntemi’nde kelime bilgisini değerlendirmek amacıyla bu soru tipi sıklıkla kullanılmaktadır. En yaygın yaklaşım, öğrencilerden kapsadıkları üniteleri kullanarak tam ve anlamlı bir hikaye yazmalarını istemektir.

TITLE
The Rise and Fall of Mount Majestic

AUTHOR
Jennifer Trafton

PLOT
The giant was awakened and played back to sleep by Worvil.
Persimmony got a lock of the giant's hair. They had to prove to King Lucas the Lottier that there really was a sleeping giant under the castle. He did not believe.

SETTING
The Island at the center of Goryphon
1 Willow Woods
2 castle
3 cave
4 home

MAIN CHARACTER
Persimmony

ANOTHER CHARACTER
Worvil
King Lucas
Leaf eaters

THEME

MY OPINION
I like Persimmony because she is nice. She is brave. Persimmony helped the people of Goryphon clean up from a bad storm.

Şekil 3.4. İkinci sınıf öğrencisinin, Jennifer Trafton’ın “The Rise and Fall of Mount Majestic” kitabını öyküleme örneği.

Yukarıda bahsedilen ölçme yöntemleri, çoktan seçmeli yöntem dışında, özellikle daha detaylı ve önemli sınavlarda tek başına kullanılmamaktadır. Çoktan seçmeli sorular aynı zamanda çoklu becerilerin ölçümü, geniş gruplarda uygulama ve değerlendirmede kullanışlılığı ve tam puanlama güvenilirliği açısından yüksek derecede içerik geçerliliğine sahip ölçme araçları olarak değerlendirilmektedir (Turgut ve Baykul, 2010, 14).

Ancak çeldiricilerin karmaşıklığı veya eksikliği, öğrencilerin okuma hızı, cevapların 4 veya 5 seçenekle sınırlı olması ve şansa bağlı olması vb. bu faktörlerin birleşimi nedeniyle çoktan seçmeli sorular içeren bir sınav ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmı soruları okumaya ve soruları anlamaya ayrıldığı için okuduğunu anlama kapasitesi de yeniden artmaktadır. Sonuç olarak, bir görevi veya projeyi tamamlamak birden fazla ölçüm yöntemini gerektirecektir (Özçelik, 2010, 58).

3.4 Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında sözlükler tamamen göz ardı edilmekte ve göz ardı edilmektedir. Türk öğrencilerin çeşitli ülkelerden gelmesi nedeniyle ana dillerinde veya İngilizcede yaygın olarak bulunan çift dilli sözlüklerden yararlanmalarının yeterli olacağı düşünülmüş, bu öğrencilerin sözlük ihtiyacı dikkate alınmamıştır. Aslında bu eksiklik sadece Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi alanında değil, diğer dillerin eğitim alanında da görülmektedir.

Günümüze kadar pek çok okulda sözlüklerin göz ardı edildiği, göz ardı edildiği ve öğrencilere dil eğitimi sürecinde bir yük olarak görüldüğü kabul edilmektedir. Ancak dil öğrenimi diğer karmaşık araçlara benzediğinden her ikisinin de kullanımında sözlüklerin gerekliliği ortadadır. Sözlük sadece dil öğrenme/öğretme sürecinin değerli bir bileşeni değildir, aynı zamanda o dili konuşanların kelimeleri tanımlama, konuşma ve kullanma biçiminin de bir kayıdır (Kabadayı, 1997, 73).

Tipik olarak öğrenciler sözlükleri yalnızca ana dillerini öğrenme deneyimlerine dayanarak kullanmaktadırlar. Ancak yabancı dil öğrenmek için hazırlanan sözlükler, anadili İngilizce olan sözlüklere göre dilbilgisi ve kullanıma ilişkin daha karmaşık ve anlaşılır açıklamalar sunmaktadır.

Yabancı dil öğrenimine yönelik iki dilli ve tek dilli sözlüklerle yönlendirilmeyen ve sözlük bilgisine sahip olmayan bir öğrenci bu sözlüklerden hiçbir fayda sağlayamayacaktır. Hatch ve Brown dil öğreniminde sözlüklerin değerini ortaya koymaktadır.

Sözlükler, eski kelimelerin yerine yeni kelimelerin ve fikir ifade etme yöntemlerinin yer aldığı alanlardır. Hong Kong'da Yongqi Gu tarafından yakın zamanda yapılan bir araştırma, öğrencilerin sözlükleri okuma ve kullanma

becerilerini araştırdı ve daha etkili öğrencilerin sözlükteki ilgili kelime veya kelimeleri ek olarak çalışma fırsatından yararlandıklarını bulmuştur (Hatch ve Brown, 1995, 376).

Ancak sadece dil öğrenenlere yönelik bir sözlük oluşturmak amacıyla yola çıkmak kabul edilememektedir. Ana dili sözlüklerinden farklı bir sözlük oluşturmak yeterli olmayacağı için, aynı zamanda farklı dil öğrenim düzeyindeki kişilerin ihtiyaçlarını karşılayacak özelliklere de sahip olması gerekmektedir.

3.4.1 Üç Temel Sözlük Türünün Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri

Günümüzde eşanlamlı, deyim, çocuk ve genel sözlükler gibi türler göz ardı edilmekte olup, temelde 3 farklı sözlük türünün olduğu görülmektedir.

- Ana dilini konuşanlar için tek dilli sözlük.
- Anadili İngilizce olan kişilerin çeviri sürecinde veya yabancı dil öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde kullanması için hazırlanmış iki dilli bir sözlük.
- Yabancı dil öğrencilerine yönelik olarak öğrendikleri dilde hazırlanan tek dilli sözlükler bu çalışmanın hedefini oluşturmaktadır.

Ana dilini konuşanlara yönelik bir sözlük ile dili yabancı dil olarak öğrenen kişilere yönelik bir sözlük arasında elbette bazı farklılıklar vardır. Bu farklılıkların temel nedeni farklı amaçlardır. Summers'ın anadili İngilizce olan kişilerin sözlük kullanımına ilişkin açıklaması şu şekildedir:

Longman'ın Birleşik Krallık'ta anadili İngilizce olan kişiler tarafından sözlük kullanımına ilişkin araştırması, çoğu evde sözlük kullanmanın en yaygın nedeninin bir kelimenin anlamını aramanın olduğunu, bir kelimenin doğru yazılıp yazılmadığını kontrol etmenin ise ikinci en yaygın neden olduğunu göstermektedir. Bir sözlükte sözcük anlamlarını aramak aynı zamanda yaygın sözcüklerden ziyade “zor sözcükler” içindir.

1. Sık sık kafa karıştııcı veya yanlış kelimeler kullanmak,
2. Ansiklopedi kelimeleri teknoloji, politika, ekonomi vb. alanlarında,
3. Yeni kelimeler,
4. Nadir veya kullanılmayan kelimeler.

Kendi araştırma projemizde sözlük okul amaçlı veya kişisel ilgiler için değil, aile içindeki sözlü tartışmaları kelime oyunları ile çözmek için kullanılmıştır (Summers, 1989, 113).

İkinci dil veya yabancı dil öğrencileri öncelikle anlamı bulmak için Sözlük'ten yararlanırlar, doğru yazımı bulmak için Sözlük'ten yararlanmazlar. Bu amaç farklılığından kaynaklanan Sözlük değişiklikleri aşağıdaki gibidir:

1. Anadili İngilizce olan kişilere yönelik sözlükler genellikle tüm farklı kelimeleri ve bunların niteliklerini içeren kapsamlı bir kelime dağarcığına sahiptir. Yabancı dil öğrencilerine yönelik sözlükler mutlaka kapsamlı değildir.
2. Anadili İngilizce olan kişilere yönelik sözlüklerde tanımlar genellikle eşanlamli terimlerden türetilmektedir. Amaç, sözcüksel birimin anlamını en ayrıntılı şekilde vermek olduğundan, tanıma herhangi bir sınırlama getirmeye gerek yoktur, çünkü amaç, ana dili konuşanların bu birimleri anladığını varsaymaktır. Ancak yabancı dil öğrencilerine yönelik sözlüklerde kelimeleri tanımlamak için önceden belirlenmiş sayıda, anlamının öğrenciler tarafından bilindiği varsayılan birimlerin kullanılması gerekebilmektedir.

Örneğin sözlüklerde kelimelerle ilgili tanım ve açıklamalar incelendiğinde, çeşitli dil düzeylerine yönelik farklı yaklaşımlar daha da belirgin hale gelmektedir.

- Longman Pocket Dictionary, orta düzeyde İngilizce öğrencileri için bir cep sözlüğüdür. Bu sözlük bir cep sözlüğü olduğundan tanımlar oldukça basit ve kısadır.
- Orta düzeyde bilgiye sahip öğrenciler için COBUILD (1990) başlıklı bir sözlük oluşturuldu. Bu kitapta tanımlar orta seviyedeki öğrencilere yönelik olacak şekilde ve fazla yer kaplamaması amaçlanarak cümleler halinde yazılmıştır.
- Cambridge Sözlüğü, dil hakkında biraz bilgisi olan öğrenciler için tasarlanmıştır. Tanımlar aşağıda tartışılan Advanced Learner ve Longman sözlüklerine benzemektedir.

- İleri düzeydeki öğrencilere yönelik sözlüğün türünün ilk örneği olan Gelişmiş Öğrenci Sözlüğü, sözlük her ne kadar ileri düzeydeki öğrencilere yönelik olsa da tanımlar orta düzeyde eğitime sahip öğrencilerin anlayabileceği kadar basittir.
 - Longman'ın Sözlüğü, yüksek derecede zorluk çeken öğrencilere yöneliktir. Tanım geliştirme süreci Cambridge ve The Advanced Learner sözlüklerinininkine benzemektedir.
 - The Oxford Universal isimli sözlüğü, anadili İngilizce olan kişiler için tasarlanmıştır. Oldukça detaylı iki cilt halinde hazırlanan bu sözlükte hem tanımların hem de kullanım özelliklerine ilişkin açıklamaların oldukça kapsamlı olduğu hemen göze çarpmaktadır.
 - Okullar Sözlüğü ana dili Türkçe olan öğrencilere yöneliktir. Bu sözlüğün kapsamlı bir analizi, çalışmanın Kelime Tanım Listesine Göre Hazırlanan Mevcut Tek Dilli Sözlükler başlıklı dördüncü bölümünde yer almaktadır.
 - Türkçe Sözlük (1988) Türkçe konuşanlara yöneliktir. İki ciltten oluşan bu sözlükte tanımlar genellikle bir veya daha fazla eş anlamlı kelimenin verilmesiyle elde edilmektedir. The Oxford Universal kadar kapsamlı olmasa da, belirli ayrıntılar bir öğrencinin Sözlüğünün ilgisini çekecek kadar yeterlidir.
3. Anadili Türkçe olanlara yönelik sözcük birimi ve kelime örneklerinde, genellikle farklı bir edebi eserden okuyucuya yönelik bir alıntı bulunmaktadır. Öğrencilerin kullandığı örneklerde bağlam, kullanım amacından farklı olan diğer kelime ve sözcük birimi örneklerini de içerecek şekilde genişletilmektedir.
 4. Öğrencilere yönelik kelimeler dilbilgisinin nasıl kullanılacağına dair açıklamalar içerir, seslere bölünür ve bunlar kullanılarak cümleler oluşturulabilmektedir.
 5. Öğrencilere yönelik sözlüklerde, öğelerin telaffuz ediliş biçimine göre telaffuz özellikleri anlatılmaktadır. Örneğin yukarıdaki alıntıda, makale başlığının hemen ardından Uluslararası Sesbilgisi Derneği (IPA) kullandığı işaretleri takip eden telaffuz notları bulunmaktadır.

Her iki sözlük türü arasındaki ayrım net olduğundan öğrencilere yönelik sözlük oluşturma aşamasında öncelikle öğrencilerin sözlüklere ilişkin tercihlerinin belirlenmesi gerekecektir. Bu bağlamda Carter ve McCarthy (1989, 54), öğrencilerin sözlükleri diğer tek dilli öğrencilerle aynı şekilde kullandıklarını, yani anlamları ve eşanlamlıları aramak, yazımı kontrol etmek ve katılımda bulunmak için kullandıklarını belirtmektedir. Ayrıca bir sözlüğün yapısının daha karmaşık kısımları ile öğrencilerin basit ihtiyaçları arasındaki tehlikeli tutarsızlık tehlikesini de kabul ederler (Carter ve McCarthy, 1989, 54).

3.4.2 Yabancı Dil Öğretimi Alanı İçin İki dilli ve Tekdilli Sözlükler

Yabancı dil öğretimi için tasarlanan iki sözlük türünden (iki dilli sözlük ve tek dilli sözlük) hangisinin yabancı dil öğrencileri için daha yararlı olduğu konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Örnek olarak Hatch ve Brown sözlüklerin öneminden bahsetse de iki dilli sözlüklerin öğrencilere daha faydalı olduğunu gösteren araştırmalardan da bahsetmektedir:

Birçok öğretmen, öğrencilerin kelime tanımlarının ana kaynağının sözlükler olduğunu varsaydığını bilmektedir. Her iki durumda da öğrenciler dilbilgisi kitapları değil sözlükler taşımaktadır. Ancak öğrencilerin yanlarında bir sözlük taşımaları durumunda mümkün olan en iyi sözlüğe sahip olmak akıllıca olacaktır. Oskarsson (1975), hangi tür iki dilli kelime listelerinin öğrencilere en çok yardımcı olduğunu bulmak için deneyler yapmıştır. İki dilli kelime listeleri (sözlü veya yazılı) kullanan öğrencilerin, tek dilli kelime listeleri kullananlara göre kelime testlerinde (hem yazılı hem de sözlü okuma testleri) tutarlı olarak daha yüksek puanlar aldığını bulmuştur. Bir deneyde, tek dilli kelime listeleri kullanan öğrencilerin performansı, iki dilli kelime listeleri kullanan öğrencilerin performansının yalnızca yüzde 78-84'ü kadardır. Öğrencilerin tercih ettiği sözlük ve kelime listesi türlerinde doğal bir ilerleme olduğu görülmektedir. Öğrenciler resimli sözlüklerden iki dilli sözlüklere ve ardından tek dilli sözlüklere ve eş anlamlılar sözlüğüne doğru ilerlemektedir (Hatch ve Brown, 1995, 385).

Oskarsson'un sonuçlarına ve Hatch ve Brown'un yorumuna yönelik olası bir eleştiri, çalışmanın sözlük yerine bir kelime listesi kullanmasıdır. Bu, mutlaka bir sözlük kullanmak anlamına gelmemektedir. Ayrıca bu tür çalışmalarda kullanılan tek dilli sözlükler, bu çalışmada ayrıntılı olarak ele alınan ve örnekleri

farklı sözlüklerde görülebilen kelime tanımları listelerine göre yazılırsa farklı sonuçlar beklenebilmektedir.

Tek dilli sözlükler için de destek vardır. Örnek olarak Randolph Quick, Longman Sözlüğü'ne yazdığı önsözde şunları ifade etmiştir:

Yabancı dil öğrenmenin ilk aşamalarında temel araçlarımızdan biri, aşına olduğumuz dildeki sözcükleri öğrendiğimiz dildeki sözcüklerle birleştiren iyi bir iki dilli sözlüktür. Ancak yeterliliğimiz ve güvenimiz arttıkça çift dilli sözlüklerin artık ihtiyaçlarımıza yetmediği görülmektedir. İki dilli sözlükler bizi sürekli bir çeviri pratiğine bağlar, hakim olduğumuz yabancı dilde bağımsız yaratıcı ifademizi engeller ve kullanmak istediğimiz kelimelerin anlamları ve gramer kısıtlamaları hakkında yeterli bilgi sağlamamaktadır.

Benzer durumda, Laufer ve Radar tekdilli sözlüğün olumlu yönlerini vurgulamaktadır:

Yedi farklı Avrupa ülkesinden binden fazla öğrenciyi kapsayan büyük bir çalışma, öğrencilerin çoğunluğunun iki dilli sözlüklere sahip olduğunu göstermiştir. Bu hoşnutsuzluk, iki dilli sözlüklerin daha büyük bir avantaja sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Bu araştırmaya yukarıda değinilmiş ve kullanıcılar için ilgili bilgilerin bulunmasında genellikle tek dilli sözlüklerin iki dilli sözlüklerden daha faydalı olduğu bulunmuştur. Tek dilli bir sözcük, anlamı hakkında genellikle iki dilli bir sözcükten daha spesifik ve ayrıntılı bilgiye sahip olabilmektedir. Ek olarak, iki dilli bir sözlükte anlamsal farklılıkların bulunmadığı basit bir tek kelimelik çeviri yanlış yorumlanabilmektedir; bu, özellikle iki dilin farklı anlamsal tanımlara sahip olduğu durumlarda geçerlidir. Befoint ve Moulin (1987), iki dilli sözlüklerin hızlı başvuru açısından faydalı olduğuna, tek dilli sözlüklerin ise kullanıcıyı doğrudan ikinci dilin dil sistemine dahil etme değerine sahip olduğuna inanmaktadır (Laufer ve Hatlar, 1997, 189).

Benzer şekilde, Underhill (1985, 103) tek dilli sözlükleri savunmakta ve tek dilli sözlüklerin, çeviri sözlüklerinin ve anadili İngilizce olan kişilere yönelik özelliklerini açıklamaktadır. Savunduğu kullanım yöntemleri ve alıştırmalar, bu tür sözlüğe olan sevgiyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Günümüzde yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin çoğunluğunun çift dilli sözlükleri tercih ettiği açıktır. Bunun bariz nedeni ise bu sözlüklerdeki tanımların

anlaşılmasının daha kolay olmasıdır. Atkins (1985, 22), öğrencilerin ders saatlerinde yanlarında iki dilli sözlük bulundurma arzularından bahsetmektedir:

Elinizde iki dilli bir sözlük varsa, çoğu öğrencinin tek dilli bir sözlük kullanma konusunda isteksiz olması şaşırtıcı değildir. Ancak öğrenciler inatla iki dilli sözlükleri tercih ederken; bu öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, onları bu hazır sindirilmiş gıdalardan uzaklaştırıp, daha yetişkinlere yönelik, tek dilli sözlüklerle beslenmeye yöneltmeye çalışmaktadır. Tek dilli sözlükler sizin için iyidir (tam buğday ekmeği ve yeşil sebzeler gibi); ne kadar severseniz sevin, iki dilli sözlükler iyi değildir (alkol, şeker ve yağlı yiyecekler gibi).

Tek dilli sözlük kullanımının çift dilli sözlük yerine tercih edilmesinin nedenleri şu şekilde sıralanabilmektedir:

- Dil öğrenimi şartlar ne olursa olsun zahmetli bir süreçtir. Bu süreçte iki dilli sözlükler “kolaya kaçmaktadır”. Öğrencilerin kelimenin anlamını anlamak için herhangi bir çaba harcamasına gerek yoktur.
- Tek dilli bir sözlük kullanmak bir dereceye kadar bir okuma alıştırmasıdır. Dil öğreniminin ilk aşamalarında sınırlı bir kelime dağarcığı ile yazılmış tanımları okuma ve anlama becerisini geliştiren öğrenciler, daha sonraki aşamalarda tanımları anlamak için daha ileri düzeyde kelime bilgisi ve dilbilgisi becerisi gerektiren sözlükleri kullanma eğiliminde olacaklardır.
- Tek dilli sözlüklerin öğrencilerin seviyesine göre yazılması öğrencilerin motivasyonunu kaçınılmaz olarak artıracaktır. Öğrenci, öğrendiği dili konuşan biri gibi tek dilli bir sözlük kullandığının farkına varırsa kendine olan güveni artacaktır.

Bu çalışmanın amaçlarından biri yabancı dil öğretiminde tek dilli sözlüklerin iki dilli sözlüklere üstünlüğü gibi iddiaları kanıtlamak değildir. Ayrıca bu tür ifadeler kendi araştırmanızı gerektirecek detaylar da içerebilmektedir. Yabancı dil öğretim ortamlarında tek dilli ve iki dilli sözlüklerin kullanımına ilişkin yukarıdaki çeşitli görüşlerden çıkarılabilecek sonuç, öğrencilerin dil öğrenme hedef ve stratejilerine ve dil öğretimine bağlı olarak her iki sözlük türünün de rol oynayabileceğidir. Bu durumda amacımız, dediğimiz gibi, tek seçenek olarak tek dilli bir sözlük kullanmaya çalışmak değildir. Amacımız, iki dilli bir sözlük yerine tek dilli bir sözlük kullanmaya karar verebilecek öğrenciler için nasıl iyi bir alternatif sağlanabileceğini araştırmaktır.

3.5 Tekdilli Sözlüğün Oluşturturulması

Birinci Bölüm’de Tezin Yöntemi altbaşlığında belirtildiği gibi, amaçlanan sözlük

- yoğun, tek dilli,
- abece sıralamasında, artzamanlı, öğretici nitelikte ve
- dolu (yalnızca eşanlam yerine, daha ayrıntılı boyutta) tanımlara sahip

olacaktır. Bu niteliklerin içerilmesi için de sözlüğün iki ayrı birim halinde ele alınması gerekir. Birinci birim, üst madde ve yan maddeler, tanımları yapılacak sözcükler/sözlükbirimler, bunlara ilişkin tanımlar ve söyleyiş, seslemlere ayırma, dilbilgisel kullanım notları ile örnek tümceler gibi kullanım niteliklerini içerecek, yani sözlüğün gövdesini oluşturacaktır. İkinci birim ise, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olanların çeşitli gereksinimlerini karşılayabilecek yararlı açıklama ve listeleri içerecektir. Sözlüğün gövdesinin başında ve sonunda yer alacak bu yan unsurlar sözlüğün kullanımına ilişkin notları, Sözcük Tanım Listesi’nin bütünü, ağırlık ve uzunluk birimlerinin ve buna benzer listelerin verildiği tabloları içerecektir.

3.5.1 Sözlüğün Ana Unsurları

Ana unsurlar arasında temel olarak kelimenin ana cümlesi sayılabilmektedir. Maddenin oluşturmamızın temel nedeni elbette bir tanım oluşturmaktır.

Maddenin diğer unsurları ise;

- a. ek bilgiler,
- b. dilbilgisel bilgiler,
- c. söyleyiş,
- d. köken,
- e. eşanlam ve karşıt anlam,
- f. kullanıma ilişkin açıklamalar,
- g. örnek tümceler,
- h. çapraz göndermeler,
- i. çizim ve resimler şeklindedir.

Sözlük Maddesindeki Sözlüğün Ana Unsurları aşağıda gösterildiği gibidir:

Ayakkabı (1), **-yı** (2), **is.** (3), **(a'jakkabi)** (4), özellikle sokakta (6), ayağı korumak için giyilen ve altı kösele, lastik gibi dayanıklı maddelerden yapılan ayak giyeceği; **pabuç** (5) -- **vurmak** (ayakkabı) ayağı zedelemek. -rahatsız etmek -Yeni ayakkabılarım ayağımı (8) vuruyor. – **larını çevirmek**

1) konuk ayakkabılarını gidiş yönüne doğru düzgün biçimde sıralamak

2) mec (7) bazı davranışlarla konuğu gitmeye zorlamak

(1) Madde başı

(2) ve

(3) dilbilgisi kullanım açıklaması

(4) Söyleyişe ilişkin bölüm

(5) Eşanlam

(6) Tanım

(7) Kullanım özelliğini gösteren not

(8) Örnek tümce

3.5.2 Sözlüğün Yan Unsurları

Kullanıcının daha iyi yararlanabilmesi için sözlüğün çeşitli açıklamalar içermesi gerekmektedir. Ancak bu açıklamaların aslında kullanıcı tarafından ne ölçüde okunduğu ve kullanıldığı ayrı bir araştırma konusu olabilmektedir. Landau (1989, 116), anadili İngilizce olan kişiler için hazırlanan tek dilli sözlüklerin başında yer alan dille ilgili makaleleri tartışırken, “ön makalelerin sözlük kullanıcıları tarafından nadiren kullanıldığını, ancak eleştirmenler tarafından neredeyse her zaman önemli görüldüğünü” belirtmektedir. Bu nedenle sözlüğün önüne ve arkasına yerleştirilecek ek bilgilerin kullanıcının kullanabilmesini sağlamak için çeşitli önlemlerin alınması gerekecektir.

4. SÖZLÜK VE SÖZ DAĞIRCIĞI OLUŞTURMADA TEMEL UNSURLAR

4.1 Madde Oluşturma

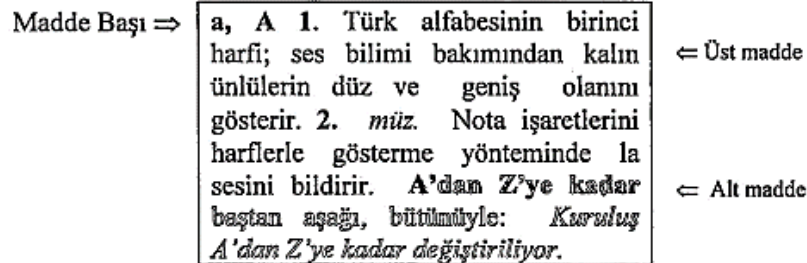
Sözlük oluşturma çalışmasında ne tür bir sözlük oluşturulacağına karar verildikten sonra sözlüğün boyutlarını ve dolayısıyla eserin boyutlarını ilgilendiren 3 önemli sorunun yanıtlanması gerekmektedir:

1. Sözlükte hangi sözcükler tanımlanmalı?
2. Tanımlanacak sözcükler nasıl sıralanmalı?
3. Tanımlar nasıl yapılmalı?

Araştırmanın bu bölümünde bu soruların ilk ikisini yanıtlamaya çalışılacaktır. Bunun için ilk adım, çalışmanın ilk bölümünde Sözlük Oluşturmayla İlgili Terimler alt başlığı olarak bahsedilen madde tanımını detaylı bir şekilde açıklamaktır.

Bir sözün meşru sayılması için ne gereklidir? Öge tek bir birim olarak hizmet etmeli ve dolayısıyla anlamı kısmi değil tam olmalıdır. Bir yerinin bir başkasıyla yer değiştirmesi için öneminin kaybolması gerekmektedir (Landau, 1989, 239).

Birinci Bölüm’de bahsettiğimiz gibi sözlük biliminde cümlecik terimini, bir ana cümle ile varsa bir veya daha fazla alt cümlelerin birleşimi olarak tanımlayabilmektedir. Şekil 2’de görüldüğü gibi:



Şekil 4.1. Maddenin yapısı.

Madde, her zaman bir kelimenin basit eşdeğeri değildir.

Teoride, pratikte her zaman gözetilmese de, türetilmiş bir kelime, eklendiği şeklin anlamlarında yer almayan veya alıntı yapılan biçimsel tanımlara uygulanamayan bir anlama sahipse, ayrı bir anlam olarak tanıtılmalı ve tanımlanmalıdır. Bu, tüm saygın sözlüklerde görünmesini sağlamaktadır. Umarım, rastgele ve kelimenin tam anlamıyla gibi belirleyicileri cümlecikler olarak tanımlanmaktadır (Landau, 1989, 78).

Bu, yalnızca isim, sıfat ve fiil gibi birimlerin değil, diğer kelime türlerinin de makale olabileceği anlamına gelmektedir. İngilizcede belirteçler neredeyse her zaman bir sıfatın sonuna *-ly* eklenerek oluşturulduğundan, belirteçler çoğu zaman sözlüklerde makale olarak yer almaz, bu durum Landau'nun alaycı bir üslupla ifade ettiği bir durumdur:

“Belirteçler baskı altına alınmış bir kelime türüdür ve kendilerine mal edilen kötü uygulamalardan gizlice rahatsız olmaktadır. Eğer birleşebilirlerse, üst sınıf isim ve eylemlere uymaları iyi olur” (Landau, 1989, 78-79)

Günümüzde bir sözlüğün kalitesini değerlendirirken, tanımların netliği ve örneklerin gerçekten örnek teşkil etmesi gibi kriterlerin yanı sıra hem sözlükbilimcilerin hem de sıradan insanların ilk dikkat ettiği kriter sözlük sayısıdır. Bunu bilen sözlükbilimciler, sözlüklerinin tanıtımını yaparken bir sözlüğün kaç bin kelimeyi tanımladığını özellikle vurguluyorlar. Doğal olarak sözlük hazırlayan kişiler ticari nedenlerden dolayı mümkün olduğu kadar çok öge göstermeye çalışacaktır. Çünkü: “Ne kadar çok madde varsa veya ne kadar iddia edilebilirse o kadar iyidir.” (Landau, 1989, 84).

4.2 Maddelerin Seçimi

Madde ve alt maddeleri seçmeden önce yapılması gereken elbette sözlüğe girecek kelimelerin seçimidir.

Sözlük hazırlamanın önemli bir aşaması başlıkları düzenlemektir. Madde başı olacak ögeler, ev, güneş, ben, süsengiller, ayol gibi, değişik nitelikteki bağımsız biçimbirimlerdir. Dildeki belirli yazılış biçimlerine, vurgu özellikleri ve kelime türlerine göre dildeki yerlerine (ad, eylem, ünlem gibi) göre düzenlenirler. Özel isimler ve fiillerin çekimli biçimleri söz varlığına dahil edilmemektedir. Farklı telaffuz biçimlerinin yaygın olduğu durumlarda en yaygın biçim şu şekildedir:

alfabede makalenin başlangıcı olarak açıklanarak, ikincisinde ise açıklama yapılmadan atıfta bulunularak gösterilmektedir (Aksan, 1982, 86-87).

Ancak kelime seçerken belli kriterlerin tanımlanması ve hangi kelimelerin yer alacağı, hangilerinin önceden belirlenmeyeceği belirlenmelidir. Ayrıca bu çalışmada olduğu gibi anadili İngilizce olan kişiler için değil, dili yabancı dil olarak öğrenen kişiler için bir sözlük oluşturmak amaçlandığında, sözlüğe dahil edilecek kelimelerin seçiminde belirlenecek kriterler dikkate alınacaktır. Diğer sözlük türleri için belirlenebilecek kriterlerden farklıdır.

Sözlüğe sözcük seçimi söz konusu olduğunda her sözlükbilimcinin kalbinde yatan ideal şu şekilde ifade edilmektedir:

“Peki sözlükte hangi kelimeler olmalı? Çoğu sözlükbilimcinin alkışlayacağı ilk cevap “mümkün olduğunca çok kelime” olacaktır” (Sinclair, 1991).

Ancak bir dilin tüm sözcüklerinin bir sözlükte yer alması kuşkusuz imkansızdır. Bu durumun en önemli sebeplerinden biri yer sıkıntısıdır.

Sözlüğün türü veya hacmi ne olursa olsun, sözlüklerde yer veya bu temel unsurun eksikliği her zaman bir sorundur. Tanımların uzunluğu ve sayısı kadar içerdiği kelime sayısı üzerinde de etkisi vardır (Kirkpatrick, 1985, 10).

“Mevcut yerlerin doğasında olan alan değerlendirmesinin, bir sözlüğe dahil edilebilecek öğelerin sayısı üzerinde bir sınırı vardır; bu, özellikle tek ciltli sözlükler için geçerlidir” (Landau, 1989, 238).

Yabancı dil öğrencileri için sözlük nasıl oluşturulur diye düşünülürken alan yetersizliği göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar:

1. *Teknik terimler*: Sözlüğe teknik terimlerin yüzde kaçını dahil edilmelidir?
2. *Argo*: Dile yeni argo terimler ekleme prosedürü nedir? Bu bağlamdaki temel zorluklardan biri argo teriminin öncelikle göreceli olmasıdır. Bir kişinin argo olarak değerlendirebileceği bir kelime veya kelime öbeği, bir başkası tarafından sıradan bir kelime öbeği veya kelime olarak görülebilmektedir. Ayrıca argo bileşenleri zamanla gelişip hızla yok olabilmektedir.
3. *Küfür*: Yabancı dil derslerinde ve kitaplarda sıklıkla göz ardı edilmesine rağmen araştırmalarımız küfürün en çok arzu edilen dillerden biri olduğunu göstermektedir. Öğrenim gördüğü dilde küfür içeren birkaç kelime öğrenen

öğrenci, o dili anadili olarak konuşanların gizli dünyasının farkına varacağı için kendine olan güveni artmaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin sözlükte özellikle küfürlü kelimeleri arama sorunu var, ancak aynı zamanda argoda olduğu gibi bu kelimeleri de kötüye kullanma sorunu vardır. Bütün bunlar, sözlüğe küfür eklenecekse bunların kullanımına ilişkin notların titizlikle hazırlanması gerektiğini göstermektedir.

4. *Kullanımı sınırlı kelimeler:* Geleneksel Türkçe olarak kabul edilen ancak günümüzde yaygın olarak kullanılmayan kelimelerden hangilerinin sözlüğe gireceğinin belirlenmesi önemlidir.
5. *Başka kelimelerden türetilen yeni kelime ve terimler:* Yeni kelime ve terimlerden hangilerinin sözlüğe doğal olarak veya TDK ve Dil Derneği'nin yaptığı çalışmalar gibi planlı yollarla dahil edileceğinin belirlenmesi önemlidir. Bu kelimelerin kullanım sıklıklarına ilişkin bir çalışmanın yapılmaması, sözlüğe hiçbir zaman kullanılmayacak bir kelimenin eklenmesine yol açabilecektir.
6. *Yabancı kelimeler:* Türkçeye farklı şekillerde eklenen ve oldukça popülerlik kazanan yabancı kelimelere yer verilmesi aşıkâr görünebilmektedir. Türk dilinin yabancı dillerden mümkün olduğu kadar korunmasına gönül verenler, başta İngilizce olmak üzere belirli kökenli yabancı kelimelerin yerine Türkçe kelimelerin kullanılması gerektiğini savunuyorlar. Ancak bu savunma, son yıllarda yaygın olarak kullanılan mega, rating, trend ve diğer yaygın deyimlerin dilde kullanılmasını engelleyememektedir. Sonuç olarak yabancı kelimelerin sözlüğe dahil edilmesi konusundaki tartışmalara mümkün olduğu kadar objektif bakılmalı, bu kelimelerin sözlüğe dahil edilip edilmeyeceği, eğer öyleyse nasıl sunulması gerektiği sorusuna karar verilmelidir.
7. *Markalar:* Diğer dillerde olduğu gibi Türkçede de bazı marka isimleri nesnelerle ilişkilendirilmeye başlanmıştır. İngilizcede daha önce ticari marka olarak kabul edilen kleenex gibi kelimeler kaldırılmıştır. Bunun yerine gündelik hayatta yaygın olan hoover gibi kelimelere yer verilmiştir. Benzer şekilde Türkçede selpak, cip, cemse gibi kelimeler resmi isim haline gelirken, TIR kelimesi de Uluslararası Taşımacılık Birliği'nin resmi ismi haline gelmiştir. Araştırmanın bu bölümünde Örnek Cümleler alt başlığında

belirtildiği gibi telif hakkı konusu dikkate alınarak bu kelimelerin Sözlüğe dahil edilmesi gerekmektedir.

Yabancı dillere yönelik tek dilli sözlükler incelendiğinde, kelime seçmenin iki yöntemi olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğrencilerine yönelik diğer sözlüklerin öncüsü sayılan The New Method adlı sözlükte kullanılan yöntem şu şekildedir:

Bu sözlük faydalıdır çünkü bir yabancının muhtemelen okuma veya konuşma sırasında anlayamayacağı, nadiren kullanılan veya teknik sözcükleri kaldırarak yerden tasarruf sağlamaktadır (West, 1942)

Tanım bölümüne ayrılan 340 sayfalık ve 12×18 cm boyutlarındaki bu sözlükte, az kullanılan kelimelerin yanı sıra öğrencilerin bildiğini varsaydığı ortak kelimelerin de çıkarıldığı görülmektedir. Örnek olarak, and (= ve), but(= fakat) ve because (= çünkü) gibi temel sözcükler sözlükte yer almamaktadır.

Gözlemlenen ikinci yaklaşım ise çeşitli kelime sıklığı çalışmalarına göre kelime seçimi yapmaktır. Longman, COBUILD (1990 ve 1991) ve Cambridge sözlükleri bu yaklaşımı uygulamaktadır. Langenscheidts sözlüğünde girdilerin belirlenmesinde sözlüğün pedagojik boyutunun dikkate alınmasına özellikle önem verilmektedir.

Maddeler seçilirken öğrenenin sahip olması gereken özellikler dikkate alınmıştır. Konuşma diline ait kelimeler ve meslek diline ait kelimeler de dikkate alınmıştır. Kullanım sıklığı ve standart dile ait olma düzeyi de diğer kriterlerdir. Anadil konuşanlara ve Almancayı yabancı dil olarak öğrenenlere yapılan sormacalar kullanılmıştır. Güncel sözcükler ve yeni kavramlar bu nedenle gerektiği şekilde göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda kişi, yer ve özel isimlerdeki değişiklikler gibi güncel siyasi ve sosyal gelişmelere özel önem verilmektedir (Langenscheidts, 1997, 8)

Bu iki yaklaşımdan ilki, sözlükte bilinmeyen kelimelerin yer almasının günümüzde meşru görülmemesidir. Kelime sıklık listelerinden yararlanan ikinci yöntem her zaman faydalı değildir.

Sözlükler neden hangi biçimlerin başlık haline geldiğini belirlemek için kelime sıklığı çalışmalarını kullanmıyor? Birincisi, en yaygın kelimeler yetkili kelimelere karşılık gelmeme eğilimindedir. Bunlar, büyükler için güvenilir sıklık

göstergelerine dayalı değildir. Yeterince dil örneği olmasına rağmen, kelime sıklık listeleri, derlem için materyal olarak seçilen dilleri temsil etmediği ve metodolojik olarak kapsamlı olmadığı için pek yardımcı olmamaktadır (Landau, 1989, 79).

Temel düzeyi tamamlayan öğrenciler için oluşturulan sözlükte yer alacak maddeler belirlenirken sözlüğün yazılma amacı dikkate alınmalıdır. Bu noktada,

- 1) “Öğrenciler sözlükleri sadece dil öğrenme ortamlarında mı kullanıyor?” sorusuyla
- 2) “Öğrenciler sözlükleri dil öğrenme ortamı dışında kullanıyorsa, o ortam ana dilini konuşanlarınkine benzer bir genişlik içeriyor mu?” bu sorunun yanıtlanması gerekmektedir.

4.3 Maddelerin Dizilişi

Sözlüklerde: maddeler genellikle alfabeye ve bazen de konuya göre düzenlenmektedir. Bu araştırmanın hedefi tek dilli sözlük olduğundan, maddelerin en yaygın ve basit kullanımı kolaylaştıracak şekilde alfabetik sıraya göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sıralama, Türkçenin tek dilli veya iki dilli mevcut sözlüklerinden türetilmektedir. Ancak hedef kitlenin yabancı dil öğrencileri olması nedeniyle ana dil okuyucularına yönelik sözlüklerde sıralamanın değiştirilmesi ve bazı küçük maddelerin başlıklara dönüştürülmesi gerekebilmektedir.

Sözlükteki maddelerin seçimi ve düzenlenmesi, tanım oluşturulduktan sonra sözlük çalışmasının en kritik bileşenidir. Whitcut’un belirttiği gibi:

Mermere kazınması ve her sözlükbilimcinin masasının arkasına yerleştirilmesi gereken bu can alıcı soruyla daha da fazla ilgilenmemiz gerekmektedir (Whitcut, 1985, 80)

Öğeleri organize etmek başlangıçta anlaşılması kolaydır. Sözlüğün hazırlanmasına hiç katılmamış ve çeşitli nedenlerle sözlükten yararlanmış biri olsaydı, genellikle kelimelerin tek tek alfabetik sıraya göre sıralanacağı yanıtını vermiştir. Aslında bu cevabın tipik bir cevap olduğu düşünülmelidir çünkü sözlükler, tanımları alfabetik sıraya göre veren yazılı eserlerdir. Ancak fiili durum bu kadar basit değildir. Karşılaşılabilecek potansiyel engeller bir örnek üzerinden daha kolay anlaşılacaktır.

Birden fazla tanımı olan ve birden fazla kelimedenden oluşan ACI kelimesinin ele alınış şekli Okul Sözlüğü’nde (1994) örnek olarak incelenmiştir. Bu belgede ACI ve ilgili tüm yapıları açıklanmaktadır:

acı (I)	acıkmak	acımsı
acı (II)	acılaşmak	acımtırak
acı çekmek veya duymak	acılı	acınmak
acı patlıcanı kırağı çalmaz	acılık	acısız
acısı çıkmak	acıma	acı su
acı badem	acımak	acıtma
acı çiğdem	acımasız	acıtmak
acıklı	acımasızca	acı yonca

İlk göze çarpan şey, Türkçe Sözlük’te (1988) olduğu gibi acı badem, acı çiğdem, acı su, acı yonca gibi birimlerin bilgi makalesi olarak ele alınmasıdır. Sözlük buna örnek olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın faydalı yönü, sözlüğü kullanan bireyin aradığı kelimedenden mahrum kalmasının neredeyse imkansız olmasıdır. Ancak burada Sözlüğün hacmi artırılmıştır. Tersine, eğer kelimeler ana tanım maddelerine göre düzenlenmişse, o zaman sözlükte belirli bir kelimeyi aramak isteyen kullanıcının ona referans vermesi gerekecektir. Örnek olarak:

acı (I)	acı çiğdem => acı (I)	acımsı
acı badem	acıklı	acımtırak
acı çiğdem	acıkmak	acınmak
acı su	acılaşmak	acısız
acı yonca	acılı	acı su => acı (I)
acı (II)	acılık	acıtma
acı çekmek veya duymak	acıma	acıtmak
acı patlıcanı kırağı çalmaz	acımak	acı yonca
acısı çıkmak	acımasız	acı su => acı (I)
acı badem => acı (I)	acımasızca	

Görüldüğü gibi alfabetik sıradaki 24 satır 28 satıra çıktı ve yerden tasarruf etmeye çalışırken bunun tersi de geçerlidir. Her yaklaşım, ele alınması gereken yeni konuları ortaya çıkarmaktadır.

Daha önce bahsettiğimiz “Makale Seçimi”, Türkçe Sözlük (1988) ile Okul Sözlüğü’nün farklı bir madde sıralama sistemi izlediği dikkat çekmektedir. Bu sistemde yazım kuralları Yazım Kılavuzu’ndaki (1990) yazım kurallarından farklıdır. Yazım Kılavuzu (1990) bileşik sözcüklerin tek bir sözcük olarak

yazılmasını önerirken, Türkçe Sözlük (1979) bunların ayrı ayrı yazılmasını önermektedir. Örneğin Yazım Kılavuzu’nun (1990) birlikte yazılması önerilen “acı yonca” ve “acı su” kelimeleri Türkçe Sözlük (1988) ve Okul Sözlüğü’nde ayrı ayrı yazılmaktadır. Yazım Kılavuzu (1990) tarafından belirtilen yazım kurallarına uyulması önerilmektedir.

Temel düzeydeki bir sözlükteki öğelerin düzenlenmesinden kaynaklanan sorunların miktarı, bu özel örnekte sunduğumuz kadar çok olmamalıdır. Temel düzeydeki bir sözlükte her kelimenin tanımlanmasına bile gerek kalmayabilmekte ve yer alan makale sayısında bir kısıtlama söz konusu olabilmektedir. Temel düzeydeki bir sözlükte madde sayısının sınırlı olması nedeniyle madde sayısı azaltılarak kazanılan ekstra alan, Türkçe Sözlük (1988) veya Okul Sözlüğü’ne benzer şekilde maddelerin daha rahat düzenlenmesi için kullanılabilir. Bu yöntem, temel düzeydeki sözlüğün boyutlarının, ilgili ileri düzeydeki sözlüğün boyutlarıyla karşılaştırılabilir olmasını sağlamaktadır. Önerdiğimiz bu yaklaşımın, bu alanda önemli ilerlemeler kaydeden İngiliz ve Amerikan sözlükçülüğünde de kullanıldığı görülmektedir (Landau, 1989, 247).

Ana cümle olacak kelimeler belirlendikten sonra bile alfabenin düzenlenme biçiminde birçok sorun olabilmektedir. Bu sorunlar aynı zamanda çok anlamlı kelimeler, ifadeler ve kısaltmalar sözlükte listelendiğinde de ortaya çıkmaktadır.

Yazılışı aynı ancak tanımları farklı olan kelimeleri listelemek için çeşitli yöntemlerin kullanıldığı açıktır. Mesela Türkçe Sözlük’te (1979):

Kökeni farklı ve telaffuzu aynı olan kelimeler ayrı makaleler olarak (I), (il) ele alınmaktadır, [çay (I); çay (il) gibi]. Ancak farklı kelime gruplarına ait veya kökenleri aynı olmasına rağmen çok farklı anlamlara gelen kelimeler de ayrı maddelerde gösterilmektedir.

Ayrıca Okul Sözlük (1994), Türkçe Sözlük (1979) ve Türkçe Sözlük (1988) tarafından uygulanan bu yöntemi kullanmaktadır.

çay (1) is. (Çinceden) **1.** bot. Çaygillerden bir ağaççık. **2.** Bu ağaççığın özel işlemlerle kurutulan yaprağı. **3.** Bu yaprakların haşlanması ile elde edilen güzel kokulu ve sarımtırak kırmızı renkli içecek: “İnce belli çay bardaklarında tavşan kanı, mis kokulu çay.” -S. F. Abasıyanık. **4.** Konukların, çay, börek, çörek, pasta vb. gibi yiyeceklerle ağırlandığı toplantı. **5.** Müzikli toplantı: “Bizim çay ve dans

günlerini bir burada olsan da görsen ... “ -H. E. Adıvar. çay (il) is. Dereden büyük, ırmaktan küçük akar su.

Okul Sözlüğü (1994)

Oxford Sözlüğü de bu yöntemi kullanıyor. Tek fark, farklı anlamları ilişkilendirilen sayının artık ek not olarak eklenmesidir.

book1 /buk/ *noun*

a thing that you read or write in, that has a lot of pieces of paper joined together inside a cover: *I am reading a book by George Orwell. 1 an exercise book.*

book2 /buk/ *verb* (**books, booking, booked** /bukt/)

ask somebody to keep something for you so that you can use it later: *We booked a table for six at the restaurant. 1 The hotel is fully booked (= all the rooms are full).*

book in tell the person at the desk in a hotel that you have arrived.

Oxford (1997, 35-36)

Bahsedilen sözlüklerin kullandığı yöntem benimsenmelidir. Bununla birlikte, hem Türkçe Sözlüklerin (1979 ve 1988) numaralandırma sisteminin hem de Okul Sözlüğü'nün numaralandırma sisteminin, görsel açıdan daha etkili olması nedeniyle Oxford'un üst simge gösterimine göre tercih edilebileceğini ileri sürülmektedir.

Bir diğer sorunlu sınıf olan deyimler ise Benson (1985, 66) tarafından “dondurularak kurutulmuş” ve tek tek parçalardan türetilmeyen “bütünsel” bir anlama sahip olarak tanımlanmaktadır. Bir madde olarak kabul edilmesi konusunda genel görüş birliğine rağmen, oluşumu açısından en tartışmalı yapılardan biridir ve öğrenciler sözlükte tam yerini bulmakta zorluk çekmektedir.

Sözlük geliştirmede en önemli kriterlerden birinin tutarlılık olduğunu düşünülmektedir. Sözlüğü kullanan kişinin, ilk kelimeyle aynı tanıma sahip başka bir kelime bulma olasılığının farkında olması çok önemlidir. Bu noktada söz konusu kriterin her zaman öğrencinin tipik kriteri olması beklenmemektedir. Bu kriter diğer sözlüklerin kriterlerinden de farklı olabilmektedir. Ancak önemli olan, kullanılan yöntemin sözlükteki her kelime için meşru olmasıdır.

4.4 Maddenin Yan Unsurları

Sözlükler yalnızca tanımlar sağlamakla kalmaz, aynı zamanda okuyucunun kullanabileceği çeşitli ek kaynaklar da sağlamaktadır. Makalenin sözlükteki başlığının birden fazla farklı işlevi vardır.

- Tercih edilen telaffuzu belirtmektedir.
- Sözcük biriminin genel yazı biçimi, yani büyük harfle başlayıp başlamadığı, yabancı bir sözcük olarak kabul edilip edilmediği (ve italik olarak yazılıp yazılmadığı) veya dil tarafından benimsenip benimsenmediği belirtilmektedir.
- Çoğu genel sözlük, seslemleri göstermektedir. Bu, özel noktalarla, ince dikey çizgilerle veya başka bir benzersiz sembolle temsil edilebilmektedir (Landau, 1989, 87).

Dil öğrenenler için tasarlanan sözlükler, ana dili konuşanlar için tasarlanana kıyasla daha fazla tamamlayıcı bilgi sağlama eğilimindedir. Çalışmamızın şu andaki aşamasında, sözlük girdileri içerisinde çevresel öğeler olarak sınıflandırılacak bileşenleri tek tek analiz edilmektedir. Nihai hedefimiz bu tür girişleri oluşturmaya yönelik kriterleri oluşturmaktır. Her öge için mevcut kullanımını tartışılacaktır ve sözlüğe dahil edilmesine rehberlik edecek kullanılabilecek kriterleri önerilecektir.

4.4.1 Seslemlerin Belirtilmesi

Yabancı dil öğrenen bireyler için oluşturulan hemen hemen tüm iki dilli veya tek dilli sözlüklerde, anadili İngilizce olan kişiler için oluşturulan sözlüklerde genellikle bulunmayan bir özellik bulunmaktadır. Bu özellik her kelimenin fonemlerinin göstergesidir. The Advanced Learner's, Longman ve Langenscheidts dahil olmak üzere yabancı dil öğrenenler için oluşturulan birkaç tek dilli sözlüğü inceledik ve bunların hepsinin, her kelimenin fonem tanımına ilişkin bilgi içerdiği görülmektedir. Ancak Yeni Resimli İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce Redhouse Sözlüğü'nde İngilizce-Türkçe bölümünde ses birimleri hakkında bilgi verilirken, Türkçe-İngilizce bölümünde Türkçe kelimelerin telaffuzları açıklanmamaktadır.

Hiçbir Türkçe sözlükte kelimelerin telaffuzunun belgelenmediği görülmektedir. Ancak Spelling Guide (1996) ve Spelling Guide (1990) gibi mevcut

yazım kılavuzları incelendiğinde, kılavuzda bu konuya ilişkin herhangi bir açıklamanın yer almadığı görülmektedir ki bu da kişinin kullanabileceği bir enstrümanın olmadığını göstermektedir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenirken günümüzde eğitilmiş insanlar bile elle yazarken satır sonlarını yanlış telaffuz edebiliyor ve kelimeleri beklenmedik bir yere yanlış yerleştirebilmektedir. Bütün bunlar, oluşturmaya çalıştığımız tek dilli sözlüğe kelimelerin telaffuzu hakkında bilgi eklemenin kullanıcı açısından faydalı olduğunu gösterilmektedir.

4.4.2 Sözbölüğünün Belirtilmesi

Sözbölükleri, yani “sözcük çeşitleri” (Türkçe Sözlük, 1979, 726) her sözlükte özel olarak belirtilen unsurlar arasındadır. Türkçe Sözlük (1979) her kelimenin gramer yapısını kısaltılmış olarak tanımlarken, Türkçe Sözlük (1988) kelimenin gramerdeki yeri açıklandıktan sonra telaffuzunun ve vurgusunun gösterildiğini açıklamaktadır. Sözlük ekolünde kelimeler arasındaki ayrımı açıklamanın yöntemi şu şekilde anlatılmaktadır:

Dil bilgisi açısından sözün hangi kelime grubuna girdiği Okul Sözlüğü’nde is. (isim), s (sıfat), e (edat), zf (zarf), bağ (bağlaç) kısaltmalarıyla gösterilmiştir. Fiiller, -mak (-mek) eki alarak belirlendiğinden özel bir kısaltmaya gerek görülmemektedir (Okul Sözlüğü, 1994).

Şu anda belirgin olan bir sorun, 1988 tarihli Türkçe Sözlük’te kullanılan kelime dağarcığı ile 1990 tarihli Yazım Kılavuzu’nda sağlananlarla karşılaştırıldığında Okul Sözlüğü arasındaki tutarsızlıktır. Bu sorunu çözmek için yeni bir dizi oluşturmak gerekli olabilmektedir. 1990 tarihli Yazım Kılavuzunda belirtilen esaslara uygun olarak Türkçe-Türkçe sözlükte kullanılacak terimleri belirlemek olduğu düşünülebilmektedir. Ancak bu terimlerin 1979’dan beri Türkçe Sözlük’e dahil edilmiş olduğunu belirtmekte fayda vardır.

<i>a.</i>	ad
<i>ad.</i>	adıl
<i>b.</i>	bileşik
<i>bağ.</i>	bağlaç
<i>be.</i>	belirteç
<i>ç.</i>	çoğul
<i>(-den)</i>	-den’li tümleş alan eylem
<i>(-e)</i>	-e’li tümleş alan eylem
<i>(-i)</i>	-i’li tümleş alan eylem

<i>il.</i>	ilgeç
<i>(-le)</i>	-le'li tümleç alan eylem
<i>(nsz)</i>	nesne (tümleç) almayan eylem
<i>(ösz)</i>	özne almayan eylem
<i>s.</i>	sıfat ya da sıfat yetjine
<i>ünl.</i>	ünlem
<i>y.</i>	yansıma
<i>(yar)</i>	yardımcı eylem

Bu terimlerin anadili İngilizce olan kişilere yönelik bir dil sözlüğünde belgelendiğini bilmek önemlidir. Anadili İngilizce olan kişiler genellikle bir kelimenin ne anlama geldiğine dair aslında tanımına bakmadan içgüdüsel bir bilgiye sahiptir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için bu durum geçerli değildir. Sonuç olarak, Türkçe-Türkçe Sözlükte kısaltmalar yerine terimlerin doğrudan kullanılmasıdır. Bu durumda listedeki bazı terimlerde değişiklik yapılması düşünülebilmektedir, örnek olarak:

- eylem (-den'li tümleç almaktadır)
- eylem (-e'li tümleç almaktadır)
- eylem (-i'li tümleç almaktadır)
- eylem (-le'li tümleç almaktadır)
- eylem (tümleç almamaktadır)
- eylem (her zaman edilgen; özne almamaktadır)

4.4.3 Söyleyiş

Sözlükler konuşma dilini temel almamaktadır; sözlükler öncelikle yazı dilinin kayıtlarıdır (Landau, 1989, 207-8).

Tersine, sözlüklerdeki kelimeler hakkında mümkün olduğunca fazla bilgi sağlamanın önemi çoğu zaman sözlüklerde yer alan telaffuz niteliklerine de yansımaktadır. Anadili İngilizce olan kişilere yönelik sözlüklerde telaffuzla ilgili özellikler genellikle belgelenmez, bunun yerine diğer özelliklere vurgu yapılmaktadır.

Ana dili konuşanlara yönelik sözlüklerde telaffuzla ilgili zorluk, İngilizce konuşanlara yönelik sözlüklere göre daha az önemli görünmektedir (Kirkpatrick, 1985, 9). Ancak yabancı dil öğrencilerine yönelik sözlüklerde telaffuz bilgisinin çeşitli yöntemleri bulunmaktadır. ESL Sözlüğü kullanıcısı için telaffuzun önemi

çokdur, anadili konuşanlar için tanım çok önemlidir ve telaffuzun önemi azalmaktadır (Landau, 1989, 94).

Oluşturmaya çalıştığımız tek dilli sözlüğün, Türkçe kelimelerin söyleniş şekline ilişkin bilgilerin de yer alması gerektiği açıktır. Ancak bu bilgi Türkçe Sözlüklerde (1979 ve 1988) veya Sözlüğün anadili İngilizce olanlara yönelik yazılı versiyonunda belgelenmemiştir. Bu konuda yüksek standart olarak kabul edilen bir araştırma çalışması Ergenç'in (1995) Konuşma Dili ve Türkçe Deyimler Sözlüğü başlıklı araştırma projesidir. Çalışmanın öğretim amaçlı bir sözlük oluşturma aşamasında kullanılabilir olmasını düşünmemizin nedeni herşeyden önce,

Kelimelerin telaffuzunun sunumunda, orijinal olarak İPA (International Phonetic Alphabet, 1951) tarafından önerilen fonoloji alfabesi ve dünya çapındaki dillerin seslerinin sunumu dahil edilmiştir (Ergenç, 1995, 41)

Fonetik sistemin alternatifi fonetik sistemdir: En yaygın kullanılan fonetik sistem İPA sistemidir. Fonolojik sistem, İngilizce seslerin temel özelliklerini anlayan anadili İngilizce olan kişiler için etkili olsa da, dile aşina olmayan yabancı öğrenciler için tamamen başarısız olmaktadır. ESL veya iki dilli sözlükler için tipik olarak İPA veya onun versiyonunun olduğu bir fonetik sistemin gerekli olduğu açıktır (Landau, 1989, 93).

Konuşma Dili ve Türkçe Anlatım Sözlüğü'ndeki kelimelerin seçiminde Dil Derneği'nin 1990 senesinde ikinci baskısı yayınlanan Yazım Kılavuzu esas alınmıştır (Ergenç, 1995, 41).

Konuşma Dili ve Türkçe Anlatım Sözlüğü kullanım kılavuzunda yer alan Ses Bilgisi Alfabesi aynı zamanda Türkçeden kelime örnekleri de içerdiğinden sözlüğün giriş kısmına kolaylıkla dahil edilebilmektedir (Ergenç, 1995, 41-43).

4.4.4 Seslem Vurgusu

Telaffuzla ilişkilendirilen fonetik kelimelerin vurgusu konusundaki tartışmalar hem yabancı hem de yerli sözlüklerin yanı sıra Türkçe sözlüklerde de belgelenmektedir. Türkçe Sözlük (1979), şiddet içeren yöntemler yerine şiddet içermeyen yöntemlerin önemini ortaya koymaktadır.

Bir hecedeki vurgunun sonda bulunmadığı durumlarda, vurgunun konumu bir tire veya noktayla ve heceler arasında kesme işaretiyle gösterilmektedir; örnek olarak **omurga** sözcüğünün yanındaki (.'.) işareti vurgunun ikinci hecede olduğunu

göstermektedir. Bileşik bir kelimenin tek tek bileşenleri kendi vurgularını koruduğunda vurgu işaretleri dikkate alınmamaktadır. Ancak vurgu son unsurun son hecesine yapılmışsa, bu durum heceleri gösteren son noktalamalarda gösterilmektedir.

Türkçe Sözlük (1988) içinde sözlük vurguları madde başı yanında, yine “ ‘ “ imi ile verilmektedir. Okul Sözlüğü de (1994) vurguyu yine “ ‘ “ imi ile göstermektedir. Türkçe Sözlük’te (1988) olduğu gibi Okul Sözlüğünde de vurgu özelliğinin tüm kelimelerde olmadığı, aksine yapılarının farklı olduğu belirtilmektedir.

Vurgu madde başı yanında, sözcüğün üzerinde gösterilmektedir:

- abluka (ablu’ka),
- abone (abo’ne) gibi.

Oxford Sözlüğünde strese ilişkin açıklamalar sözlüğün sonuç bölümünde yer almaktadır. Türkçe Sözlük’lerde (1979 ve 1988) ve Okul Sözlüğü’nde olduğu gibi, Oxford sözlüğünde de vurguyu göstermek için “ ‘ “ imi kullanılmaktadır.

Telaffuz yardımı için önerilen Konuşma Dili ve Türkçe Telaffuz Sözlüğü, sadece kelimelerin İPA’ya göre telaffuzunu anlatmakla kalmıyor, aynı zamanda kelimelerin telaffuzuna da odaklanmaktadır. Bu proje her kelimenin önemine odaklandığından Türkçe-Türkçe sözlük oluşturmada kullanımı kolay bir kaynaktır (Ergenç, 1995).

4.4.5 Köken

Türkçe Sözlükler (1979 ve 1988) ve anadili İngilizce olanlar için oluşturulan Okul Sözlüğü kelimelerin kökenini tartışmaktadır. Örnek olarak Okullar Sözlüğünde şu ifade yer almaktadır:

Diğer dillerden türetilen Türkçe kelimeler, Sözlük ekolünde kısaltmalarıyla birlikte yazılmaktadır. Ancak bu kelimelerin arasında biri Arapça, diğeri Farsça, biri Türkçe, diğeri Farsça olan birleşik kelimeler de vardır. Bu tür karmaşık sözcükleri oluşturan diller, aşağıdaki örneklerde görülebileceği gibi sözlükte ayrı ayrı belgelenmiştir.

Yemekhane T. Far., **yatakhane** T. Far., **yetimhane** Ar. Far., **telgrafhane** Fr. Far., **beyanname** Ar. Far., **menfaatperest** Ar. Far., **vatanperver** Ar. Far. 11 (Okul Sözlüğü, 1994)

Ancak ana dili yabancı dil olan kişiler için sözlük oluşturmakla karşılaştırıldığında durum tamamen farklıdır.

ESL ve iki dilli sözlükler aynı türden sözcükleri içermemektedir. Çok sayıda başka değerli çalışma alanı olduğundan, ana dili yabancı olan öğrencilerin bu konuya odaklanması akıllıca olmamaktadır. Aslında genel veya tek dilli sözlükler bu özel alanda herhangi bir ESL veya çeviri sözlüğünden çok daha etkilidir. Ayrıca, köken konusu özellikle anadili yetişkin olan kişilere yöneliktir (Landau, 1989, 102).

Anadili İngilizce olmayanlar için hazırlanan İngilizce sözlükler incelendiğinde hiçbirinin tanımladığı kelimelerin kökenini belirtmediği görülmektedir. Türkçe-Türkçe sözlük oluşturmaya çalışırken kelimelerin kökeni hakkında bilgi vermenin gereksiz olacağı düşünülmektedir. Ancak gerekli görülmesi halinde bu tür bilgileri eklerken kısaltmalar yerine tam kelimelerin kullanılmasını önerilmektedir.

4.4.6 Dilbilgisel Nitelikler

Endişenin kaynağına ilişkin bilgiler öncelikle dilbilgisi kapasitesine sahip ana dili konuşan kişilerdir; dilbilgisel nitelikler ise yabancı dil öğrenenleridir.

Dilbilgisel bilgiler, anadili İngilizce olan kişiden çok, yabancı bir dili konuşmaya veya anlamaya çalışan birey için daha uygundur. Bu bilginin iki dilli ve ESL sözlüklerine dahil edilmesi için yeterli neden vardır (Landau, 1989, 88-89)

Dilbilgisel nitelikler, anadili İngilizce olan kişilere yönelik sözlüklerde de bulunan belirli bir tür ekstra bilgidir. Bu bilgi çeşitli şekillerde sunulmaktadır.

Türkçe Sözlük (1979), kelimelerin gramer yapısı ve yaygın kullanımına ilişkin çok sayıda değerli bilgiye sahiptir.

Eylemler geçişli, geçişsiz vb. şeklinde göstermek yerine özne, nesne veya tümleçlerinin olup olmadığını, fiil veya tümleçlerin -i'li, -e'li, -den'li ya da -le'li gibi basit formlarda kullanılıp kullanılmadığını belirtmek faydalı olacaktır (Türkçe Sözlük, 1979)

Eylemin eksiz nesne alması durumunda da(-) imi kullanılmaktadır.

Türkçe sözlükler (1979 ve 1988) ve okul sözlükleri bir fiilin nesne alıp almadığını belirtmek için *nsz* (*nesne almaz, nesnesiz*) kısaltmasını kullanılmaktadır. Ayrıca ekte ünlü-ünsüz durumlarına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

Türkçe sözlüklerde verilen bir diğer nitelik ise eklerdeki ünlü ve ünsüzlerin durumuyla ilgilidir. Türkçe Sözlük (1979) bu niteliğe ilişkin şu açıklamayı sunmaktadır:

- Sert ünsüzle sona erdiği halde ünlü ile başlayan bir ek alınca yumuşamayan (**ak, saç, top, demet, millet** gibi) sıfat ve adlar ak, -k; saç, -ç; biçiminde gösterilmiştir.
 - Bu özellik, yabancı sözcüklerde ve ünsüzle biten isimlerde ortaya çıkar; sonuna sesli harf eklendiğinde son hecedeki sesli harf silinmektedir. Bu çeşitten olan emir, vakit sözcükleri emir, -mri, vakit, -kti biçiminde alınmıştır.
 - Ağız, alın, karın gibi tamlanan durumunda ya da bir iyelik eki alınca son ünlüsünü düşüren Türkçe sözcükler ağız, -ğz; alın, -ln; kann, -rnı biçiminde gösterilmiştir.
 - Eylemlerde geniş zaman kipini oluşturan “ünlü+r” ekindeki ünlünün tek heceli eylemlerde açık (aya da e) olduğuna göre kural dışı olarak kapalı (ı ya da u, ü) olanlar (alır, bilir, bulur, görür gibi) almak, -ır; bilmek, -ir; bulmak, -ur; görmek, -ür biçiminde belirtilmiştir.
 - Sert ünsüzlerle sona eren eylem köklerinde ya da gövdelerinde bu ünsüzlerin ünlü ile başlayan bir ek alınca yumuşayanları etmek, -der; gitmek, -der biçiminde gösterilmiştir.

Ayrıca “Türkçe Sözlük” (1988)’de de şu açıklama yer almaktadır:

Eski sözlükler bir yandan çekimleri değişmeyen kelimeleri listelerken diğer yandan değişen kelimeleri açıklanmaktadır. Ayrıca eski sözlüklerde Arapça ve Farsçadan alınan kelimelerde görülen değişiklikler de gösterilmiştir. Diğer taraftan Türkçe kelimelerde gözlemlenen -ç > -c-, -k > -ğ-, -p > -b-, -t > -d- değişimlerine sözlüklerde ayrıntılı olarak yer verilmediğinden, Arapça ve Farsça kelimelerdeki son ünsüz değişiklikleri tanımlanmamıştır. Kek, çörek, sırık, erik gibi kelimelerin çekimlerinde değişikliğe uğradığı söylenememektedir. Sözlüğün yeni baskısında bu tutarsızlıklar giderilmiş ve çekimde değişen tüm kelimeler gösterilmiştir (Türkçe Sözlük, 1988)

Okul Sözlüğü (1994) ünlü kaymasını ve ünlü uyumu ihlallerini göstermektedir.

Oluşturmayı hedeflediğimiz Türkçe-Türkçe sözlükler için önerimiz, bu sözlüklerde verilen tüm niteleyicilerin kısaltma olarak değil, tam sözlük olarak verilmesidir. Sözlükte olduğu gibi “ağız, -ğzı” yerine “ağız, ağzı” kullanmanın daha pratik olduğu düşünülmektedir. Yapılması gereken çok önemli bir diğer çalışma da Türkçe sözlükteki eksik noktaların doldurulmasıdır. Yine ağız örneğini ele alırsak bu kullanım niteliğinin eksiz ifade edildiği görülmektedir. Sadece ağzı kelimesinin verilmesi öğrencilerin aşırı genelleme yapmasına yetmekte ve “ağızdan” yerine “ağızdan”, “ağıza” yerine “ağza” gibi yapılar oluşturmalarına yol açabilmektedir. Bu nedenle her bir eki bu sorunlu kelimelerin yanına konulmalı ya da oluşturulacak örnek cümlelerde bu kullanımlar örneklendirilmelidir.

4.4.7 Tanımda Kullanılan Sözcüğe Değinme

Bir kelimenin tanımda birden fazla anlamı varsa, tanımda hangi anlamın kullanıldığının belirtilmesi gerekmektedir. Bu açıklama Türkçe Sözlük’te (1979) belgelenmiştir ve sözlüğün kullanım kılavuzunda aşağıdaki açıklama yer almaktadır:

- Kelimelerin çeşitli anlamları numaralandırılmıştır.
- Bir tanımda çok anlamlılık söz konusu olduğunda, anlamın numarası kelimenin üstüne küçük puntuyla yazılarak söz konusu anlam belirlenmektedir.

Türkçe Sözlük (1988) bu konuda tutarlı bir yaklaşım izlememektedir. Bu kullanım sözlüğün giriş bölümünde açıklanmamıştır ve uygulamanın bazı durumlarda kullanıldığı, bazılarında ise kullanılmadığı görülmektedir. Örnek olarak, Türkçe Sözlük (1979) içinde verilen KIRILGAN maddesi Türkçe Sözlük (1988, 52).

alınan s. Aşırı duygulu, çabuk gücenen, kırılan olarak verilmektedir.
--

Söz konusu tanımda, Türkçe Sözlük’teki (1979) aksine, “kırılan” terimi kullanılmamaktadır. Anılan sözlüğün “kırılan” sözcüğüne yer vermediği, yukarıda sunulan tanımla örtüşen tanımın yalnızca “KIRILMAK” maddesinin altına alt maddesi olarak dahil edildiği anlaşılmaktadır.

6. (-e) Birine karşı kırgın duruma gelmek, gücenmek, incinmek

Türkçe Sözlük (1988, 854)

Oysa, aynı sözlükte “KIRILMAK” maddesinin yedinci alt maddesinde değinme olduğu görülmektedir.

7. Kırıklık2 duymak: “Bana ne oluyor bu gün? Donuyorum, her tarafım kırılıyor.” _ . F.Abasıyanık

Türkçe Sözlük (1988, 854)

Görünüşe göre Oxford sözlüğü, tanımda kullanılan kelimeye herhangi bir atıfta bulunmamıştır. Bu durumda örneğin break sözcüğünün 3. anlamı verilmiştir,

3 stop working: damage a machine so that it stops working: The TV is broken. 1 You’ve broken my watch.

Oxford (1997, 39)

tanımında WORK sözlükbiriminin, aynı sözlükte “work” madde başı altında verilen toplam 11 ayrı kullanımdan hangisine ait olduğu belirtilmemektedir (Oxford, 1997, 415).

Önerilen Türkçe-Türkçe sözlüğün kullanımı sırasında ortaya çıkabilecek olası karışıklıkları önlemek için, Türkçe Sözlük (1979) tarafından benimsenen yaklaşımın ve sözlükte sunulan örneklerin yararlı bir rehber olarak uygulanmasını önerilmektedir.

4.4.8 Deyimlerin Verilmesi

Bu bölümün Maddelerin Dizilişi alt başlığında detaylandırıldığı üzere ifadelerin sunuluş şekli dikkatli çözüm gerektiren bir sorundur. Türkçe Sözlükler (1979 ve 1988) deyimleri normal deyimler ve özel adlarla başlayan terimler olmak üzere 2 kısma ayrılmakta ve her biri için ayrı bir yaklaşım kullanılmaktadır.

Deyimler söz konusu olduğunda Türkçe Sözlük’te (1979) aşağıdaki yöntem uygulanmıştır.

- Kelimenin çeşitli tanımları açıklandıktan sonra deyimlerden yararlanılmış ve aralarına çengel (§) simgesi yerleştirilmiştir. Deyimler ve diğer terimler kendileriyle başlayan kelimelerin içine yerleştirilir ve sonlarına göre alfabetik olarak düzenlenmektedir.
- Terim olan tamlamalardan oluşan deyimler ilk kelimeye göre sıralanmaktadır.

Türkçe Sözlük (1988) şöyle açıklamaktadır: Terimler ve ifadeler makalelerin sonunda alfabetik sıraya göre verilmiştir. Bu sözlük ile Türkçe Sözlük (1979) arasındaki farklardan biri de § işaretinin kullanılmamasıdır.

Özel adlarla başlayan terimlerin atanması söz konusu olduğunda her iki sözlüğün de aynı yöntemi benimsediği görülmektedir. Türkçe Sözlük (1979):

Özel isimlerle başlayan terim ve ifadeler (Bağdat'ı tamir etmek; Dimyat'a giderken evdeki bulgurdan olmak gibi) özel isimlerden sonra gelen kelimelerde gösterilmektedir.

4.5 Tanım Oluşturma

Okul sözlüklerinin oluşturulması, yabancı dil öğrenenler için ayrı tek dilli sözlükler oluşturma yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. 20. yüzyılın başlarında kısaltılmış ve basit sözlükler okullarda öğrenciler için uygun görülmektedir; Kelime dağarcığının yönetiminde basitliğe hiçbir zaman önemli bir rol verilmemiştir. Thomdike'in kelime kullanımı analizine dayanan okulda kullanıma yönelik sözlükler teorisi, çocuklara yönelik sözlüklerin çocukların anlayabileceği kelimelerle yazılmasıdır (Landau, 1989, 13-14). Bu şekilde başlayan gelişmeler, yabancı veya ikinci dil öğrenenler için tek dilli sözlükler yazmayı düşünürken kelime tanım listelerinin oluşturulmasına yol açmıştır. Bir kelimenin tanımının neleri kapsaması gerektiği konusu, çağdaş sözlük bilimi araştırmalarının gelişmesinden önce, çağlar boyunca düşünülmüştür. Aristoteles'in çalışmalarından türetilen geleneksel dilsel tanım kuralları, kelimenin cümlecikleri ve farklılıklarıyla tanımlanmasını gerektirmektedir. Yani, kelimenin önce kendi kategorisindeki diğer öğelerden izole edilmesi, daha sonra da kategorisindeki diğer öğelerden ayırt edilmesi gerekmektedir (Landau, 1989, 120). Günümüzde sözlük bilimi çalışmalarında tanımlara dahil edilmesi gereken ve edilmemesi gereken kriterler belirlenmiş ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin Zgusta bu gereksinimleri şu şekilde açıklamaktadır:

Zgusta tanımlamanın aşağıdaki ölçütleri sıralamaktadır:

- Tanımdaki tüm kelimelerin açıklanması gerekmektedir.
- Kelime tanımları, anlaşılması tanımlanan kelimedenden “daha zor” olan kelimeleri içermemelidir.

- Tanımlanmış bir kelime, ayrı olarak tanımlanmadıkça kendi tanımında kullanılamaz ve tanımlayan kelimenin türevleri veya bileşenleri de kullanılamaz. Ancak bir ifade başka bir ifadeyi tanımlamak için kullanılabilir.
- Tanım, tanımlanan kelimenin sözlüğüne uygun olmalıdır (Landau, 1989, 124).

4.6 Sözcük Tanım Listesi

Kelime tanımı listesi, çalışmanın ilk bölümünde de belirtildiği gibi, sözlükteki nesneleri tanımlamak için seçilen sınırlı kelimelerden oluşan bir liste olup, listenin aşırı olmamasına dikkat edilmektedir. Kelime tanım listeleri, özellikle ikinci dil olarak İngilizce alanında sözlüklerin oluşturulmasında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu noktaya kadar Türkiye’de yabancı dil öğretimi alanında resmi bir tanım listesi oluşturulmamıştır.

4.6.1 Gerekliliği

Della Summers, Longman sözlüğünü hazırlarken neden sözlüğün giriş bölümünde bir kelime tanımları listesine ihtiyaç duyulduğunu şu şekilde açıklamaktadır:

Derecelerini iki dilli bir çeviri terimi aracılığıyla kazanan İngilizce öğrencileri genellikle yalnızca İngilizce açıklamalar sağlayan bir Sözlüğü kullanmakta zorlanırlar. Sonuç olarak Longman, 2 bin temel kelimeden oluşan temel kelime dağarcığını içeren tanım yazma yöntemini geliştirilmiştir (Longman, 1987)

Nitekim tek dilli sözlük kullanan öğrencilerin temel şikayeti kelime öbeklerinde kullanılan dili zor bulmalarıdır. Sonuç olarak, örneğin sözlükten rastgele seçtiğimiz utangaç kelimesiyle ilgili aşağıdaki yazıyı okuyan Türk öğrencilerin bir sonraki adımda utangaç ve sıkılğan kelimelerini sözlükte araması gerekebilmektedir.

Kelime tanımları listesi oluşturmanın amacı, Sözlük’teki madde başlıklarını, Sözlük’ten yararlanacak öğrencilerin aşına olduğu varsayılan kelimelerle açıklamak ve göstermektir.

Temel kelimelerin incelenmesinde tespit edilen kelime sayısı her zaman anlamlı değildir. Amaç her zaman insanlara kendi dillerini ikinci dil olarak nasıl

kullanacaklarını öğretmek değildir, bazen de dil kullanımının zaman içinde ne kadar fark yarattığını tespit etmektir.

4.7. Ön Malzeme

Sözlüğün ana bölümünü oluşturacak olan tanımlardan hemen önce yer alması düşünülen ön malzemenin,

- Sözlüğü Kullanma Açıklamaları,
- Sözcük Tanım Listesi,
- Söyleyiş Notları,
- Dilin Kullanımına İlişkin Açıklamalar,

başlıklarını içermesi düşünülmüştür. İncelenen yabancı dil sözlüklerinde Kelime Tanım Listesi arka bölümde, telaffuz notları ise ya ön bölümde ya da sözlüğün ayrı bir karton kapağında yer almaktadır. Sözlüğün ekstra bileşeni olarak Kelime Tanım Listesine yer verilmesinin daha faydalı olacaktır. Bunun temel nedeni, sözlük kullanan kişilerin ön ve arka materyallerde sözlüklere yeterince önem vermemeleri, bu da arka materyalde yer alan kelimelerin tanım listesinin hiç de anlamlı olmamasıdır.

4.7.1. Sözlüğü Kullanma Açıklamaları

Oluşturulan sözlüğün oluşturulma sürecinin anlatılması şüphesiz çok önemlidir.

İlginç bir şekilde, sözlüğün kullanımına ilişkin notlar ilk materyalde önemli ve önemlidir, ancak bunlar sözlüğü inceleyen kişiler tarafından neredeyse her zaman göz ardı edilmektedir (Landau, 1989, 116)

Mevcut sözlükler incelendiğinde, çoğunda sözlüğün nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamaların genel olarak kapsamlı olduğu görülmektedir.

ESL sözlüklerini kullananlar için giriş, A'dan Z'ye yöntemin anlaşılması ve kullanılması açısından çok önemlidir. Hornby el kitabına 40 sayfa ayırmıştır. Longman'ın öncelikli kaygısı dilbilgisinin kapsamlı bir açıklamasını sağlamaktır. Bu araç, okuyucunun her kelimeyi uygun dilsel veya dilbilgisel yapısına yerleştirmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Landau, 1989, 117).

Aslında teoride olması gereken de budur, çünkü tanımları anlayan ve kullanan bir okuyucu, Sözlük'ten yeterince faydalanacaktır. Ancak aynı sözlüğü paylaşan öğrenci ve öğretmenler, sunulan ayrıntılı, hazırlanmış açıklamaları

okumazlar. Aslında bu bilgilere dayanarak bazı sözlüklerin öncelikli olarak çocuklara yönelik, basit, görsel kullanım açıklamalarıyla derlendiği görülmektedir.

Longman Pocket ve Oxford sözlüklerinin temel ve orta seviyedeki öğrenciler için ne kadar faydalı olduğunun arkasındaki teoriler, hem basit olmaları hem de ulaşmak istediğimiz dil seviyesine uygun sözlüklerin bir parçası olmaları nedeniyle düşünülebilmektedir.

Oxford Sözlüğü'nde, Sözlüğün kullanımına ilişkin notlar, Sözlüğün ön ve arka kapaklarının iç kısmında yer almaktadır, bunlar yerden tasarruf amaçlı olabilmektedir. Bu açıklamalar Longman Pocket Sözlüğünde bulunan açıklamalara benzemektedir. Sözlüğün iç sayfalarında kelimenin nasıl kullanılacağına dair ek notlar açıklamalardan ziyade alıştırma olarak sunulmaktadır. Bu notlarda sözlüğü kullanan kişi bazı problemleri çözdiği gibi aynı zamanda sözlüğün kendisi için neler yapabileceğini de öğrenmektedir.

Örnek olarak kabul edilen bu iki sözlükte Sözlük kullanımına ilişkin açıklamaların yapılması yöntemi Türkçe-Türkçe Sözlük'te de uygulanabilmektedir. Özellikle Oxford örneğinde görüldüğü gibi,

- Açıklamalar sade bir dille yapılmalı (önerimiz cümleler için kelime tanımları listesi ve temel Türkçe düzeyindeki dil bilgisi ve kelime oluşturma yapıları kullanılmasıdır) ve görsel örnekler verilerek verilmelidir.
- Açıklamada bu sözlüğün neden en iyi olduğu, ne kadar zaman aldığı, bu sözlüğün hazırlanmasında ne kadar emek ve para harcandığı gibi konular yer almamalıdır. Gerektiğinde sözlüğü kullananlara giriş kısmında açıklamalara yer verilmelidir.
- Açıklamada kullanılan yazı tipi ve boyut, eğer farklı renkler kullanılmışsa renkler açıklamanın okunmasını kolaylaştıracak nitelikte olmalıdır.

Hem Türkçe hem de yabancı sözlüklerde, sözlüğün oluşturulmasında yer alan kısaltmalar, sözlükte ekstra bilgi kaynağı olarak listelenmektedir. Tavsiye ettiğimiz uygulama, bu kısaltmaların önüne madde tanımlarından bir cümle veya örnekler konulmasıdır.

4.7.2. Sözcük Tanım Listesi

Sözcük tanımlarının listesi bu çalışmada sunulana benzer bir formatta sağlanmalıdır. Sözcükler alfabetik sıraya göre sunulmalı ve bazı kelimelere

(örneğin yüz [sayı] ve yüz [surat]) ek açıklamalar eklenmelidir. Kelime tanımları listesine eşlik eden açıklamalar şunları içerebilmektedir:

- Sözcük Tanım Listesi'nin ne işe yaradığı çok yalın olarak açıklanmalıdır.

Bu Sözlükteki her şeyi bu listedeki kelimelerle belgeledik. Listedeki kelimeler Türkiye'nin temel dilinde öğrenilmektedir. Bu kelimeleri anlarsanız, Sözlüğü daha kolay anlayacak ve kullanacaksınız.

- Kelime tanımı listesindeki (Longman Pocket sözlüğünde olduğu gibi) her ögenin başına “°” sembolünü veya benzer sembolü yerleştirmeyi planlıyorsanız bu özellik belirtilmelidir.
- Listede yer almayan kelimelerin küçük harflerle yazılmasına dikkat edilmeli ve bu kullanıma örnek olunmalıdır.

4.7.3. Söyleyiş Notları

Söyleyiş notları, Oxford Sözlüğü'ne arka plan bilgisi olarak dahil edilmiştir, bu durum çalışmanın Üçüncü Bölümü için de geçerlidir; sayfaların alt kısmında ek notların olduğu belirtilmektedir. Longman Pocket Sözlüğünde, telaffuz bilgisi ön karton ambalajın içinde yer almaktadır.

4.7.4. Dilin Kullanımına İlişkin Açıklamalar

Longman ve The Advanced Learner'ın sözlükleri, orta veya ileri düzeyde İngilizce becerisine sahip öğrencilere yöneliktir; ileri düzey İngilizce becerileri, başlangıç kaynağı olarak sağlanan tablolar aracılığıyla ayrıntılı bir gramer açıklamasıyla karakterize edilmektedir.

Tablo 4.1. Longman (1987) Dilbilgisi Notları.

code	meaning	examples	correct or incorrect
adjectives no code	Can be used before the noun it describes, after a verb, or after a sverb and its object. Most adjectives can behave like this, and so they are not coded.	a happy smile She looks happy it made her happy	✓ ✓ ✓
[A]	Used only before the noun it describes	an indoor swimming pool The pool is indoor.	✓ X
[F]	Used only after a verb	The children are asleep. the asleep children	✓ X

Temel düzey için hazırlanmış sözlüklere bakıldığında, bu türden dilbilgisi notlarının bulunmadığı görülmektedir. Hedef dil seviyesine yönelik bir sözlüğe benzer gramer notlarının ön materyal olarak dahil edilmesi, öğrencilerin mevcut

bilgi düzeyi nedeniyle pratik görülmeyebilmektedir. Ayrıca sözlüğün her bölümünde yer alan kelime ve cümlelerin kodlanarak veya kısaltılarak değil, tam olarak yazılması tavsiye edilmektedir. Giriş materyali olarak kapsamlı dilbilgisi notları vermek yerine, Üçüncü Bölüm’de tartışıldığı gibi, makalenin kendisinde dilbilgisi ve kullanımına ilişkin açıklamalar yapmak daha etkili ve yararlı olabilmektedir. Kullanıcıların bu açıklamaları daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için Çoğul olur, Çoğul olmaz, Nesne almaz gibi terimler sözlük kullanım açıklamaları bölümünde örneklerle açıklığa kavuşturulmalıdır.

4.8 Arka Malzeme

İncelenen yabancı dil sözlüklerinde daha önce de belirtildiği gibi ön ve arka bölümlerin içeriğinde bir tutarlılık bulunmamaktadır.

ESL sözlükleri yabancı öğrenciler düşünülerek tasarlanmıştır ve bu nedenle destek materyalleri bir dizi dilsel yardımcı içermektedir. Bunlar arasında düzensiz fiil listeleri, doğru yazım kılavuzları, sıra sayıları ve kapsamlı asal sayılar listeleri yer almaktadır. Buna ek olarak, bu tür sözlükler ağırlık ve uzunluk gibi tanıdık ölçüm standartlarının yanı sıra öğrencilerin dilde uzmanlaşmasına yardımcı olmak için telaffuz kılavuzlarından da yararlanmaktadır (Landau, 1989, 117)

Ancak sözlüklerin kaynak materyalinin, sözlük kullanan kişinin kullanabileceği ve başka kaynaklarda bulunamayan bilgileri içermesi gerektiğine inanılmaktadır. Bu nedenle sırt için aşağıdaki malzemeleri önerilmektedir:

- Yazım kuralları ve noktalama imleri,
- Kısaltmalar,
- Sayılar,
- Ağırlık ve ölçüm,
- Rütbelere,
- Coğrafya adları.

4.8.1 Yazım Kuralları

Türkçe Sözlük (1979) yazım ve noktalama işaretlerini açıklamaktadır. Aynı metodoloji, Yazma Kılavuzu’nda (1990) da doğal olarak mevcuttur. Türkiye’de dil bilimi alanına yönelik bir öğretim sözlüğünde yazım kurallarına yer verilmesi, yabancı Türkçe konuşanlara yönelik diğer sözlüklerde bulunmayan özgün bir uygulamadır. Bunun bir açıklaması, okul kitaplarında yazımla ilgili kuralların,

yanlış yazılmış bir harfi düzeltmek, yazım hatası olan bir paragrafta işaret koymak vb. alıştırmalar yoluyla dolaylı olarak öğrenilmesidir.

Yazım kurallarının Türkçe-Türkçe Sözlüğe başlangıç kaynağı olarak dahil edilip edilmeyeceği düşünülebilmektedir. Eklenmesine karar verilirse çok detaylı notlardan ziyade örneklerle dayalı cümleler daha faydalı olacaktır. Örnek olarak, “nokta” simgesinin kullanımına ilişkin olarak aşağıdaki gibi açıklamalar yapmak mümkündür:

Ankara, Türkiye’nin başkentidir.	<= Cümle sonunda
Ankara Üni. (= Üniversitesi)	<= Bazı sözcükleri kısa yazarken
1. kat	<= Birinci, ikinci, üçüncü,
7.2.1989	<= Tarih, sayılar ile yazılınca

Bu açıklamalarda da Sözcük Tanım Listesi’ne ve temel Türkçe dilbilgisi yapılarına bağlı kalınmıştır.

4.8.2 Kısaltmalar

Türkçe Sözlük (1979), kısaltmaları Türkçede en sık kullanılan kısaltmalar olarak tanımlamaktadır. Yazma Kılavuzu’nda (1990, 253-261), kısaltmalar arka malzeme olarak listelenmiştir. Kısaltmalar konusu bu araştırmanın üçüncü bölümünde maddelerin dizilişi alt başlığında daha detaylı olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak, kısaltmaların tekil terim olarak Sözlük’te yer alması, kurum ve kuruluşlara ilişkin kısaltmaların ise Sözlüğün sonunda yer alması önerilmektedir.

4.8.3 Sayılar

Longman (1987) sözlüğü içinde sayılar arka malzeme olarak 3 alt başlıkta sunulmaktadır:

- 1) Sayılar nasıl söylenmektedir,
- 2) Sayılar neyi temsil etmektedir,
- 3) Sayılar ve dilbilgisi.

Sayıları Türkçe yazmanın ve konuşmanın genellikle öğrenciler üzerinde herhangi bir olumsuz etkisi yoktur. Yazarken her sayıyı ayrı bir varlık olarak yazmak öğrenciler için de faydalıdır çünkü öğrenilmesi gereken belirli kurallar yoktur. Ancak Tablo 5.2’deki gibi hücrelere numara atamak mümkündür.

Bunlara ek olarak, sayıların matematik işlemlerinde söylenişleri

$2+2=4$	İki artı iki eşittir dört (eder) İki artı iki dört (eder) İki iki daha dört eder
....	
$1/3$	Bir bölü üç; Üçte bir
4^2	Dördün karesi; Dört üzeri iki

ile otel odaları, telefon numaraları ve senelerin söyleniş de

Otelde: “Oda numaranız 315.” (üç yüz on beş)
Bugün 22 Kasım 1998 (bin dokuz yüz doksan sekiz)
Telefon numaram 435 97 81 (dört yüz otuz beş doksan yedi seksen bir)

sayılarla ilgili açıklamalara eklenebilmektedir.

Tablo 4.2. Sayılar

0 sıfır	sıfıncı 0. veya 0'ıncı olmaz.
1 bir	birinci 1. / (1 'inci)
2 iki	ikinci 2. / (2'nci)
3 üç	üçüncü 3. / (3'üncü)
4 dört	dördüncü 4. / (4'üncü)
5 beş	beşinci 5. / (5'inci)
6 altı	altıncı 6. / (6'nci)
7 yedi	yedinci 7. / (7'nci)
8 sekiz	sekizinci 8. / (8'inci)
9 dokuz	dokuzuncu 9. / (9'uncu)
10 on	onuncu 10. / (10'uncu)
20 yirmi	yirminci 20. / (20'nci)
30 otuz	otuzuncu 30. / (30'uncu)
40 kırk	kırkıncı 40. / (40'ıncı)
50 elli	ellinci 50. / (50'nci)
60 altmış	altmışıncı 60. / (60'ıncı)
70 yetmiş	yetmişinci 70. / (70'inci)
80 seksen	sekseninci 80. / (80'inci)
90 doksan	doksanıncı 90. / (90'ıncı)
100 yüz	yüzüncü 100. / (100'üncü)
1.000 bin	bininci 1000. / (1000'inci)
1 .000.000 (bir) milyon	(bir) milyonuncu 1000000.
1.000.000.000 (bir) milyar	(bir) milyarıncı 1000000000.
1 .000.000.000.000 (bir) trilyon	(bir) trilyonuncu 1000000000000.

ÖRNEKLER

11 onbir
223 iki yüz yirmi üç
10055 vüz bin elli beş

ÖRNEKLER

onbirinci 11.
iki yüz yirmi üçüncü 223.
Yüz bin elli besinci 10055.

4.8.4 Ölçü değerleri

İnsanların ikinci dil olarak Türkçe edindikleri bilgilerin pek çok farklı ülkeden gelmesi, söz konusu ağırlık, uzunluk ve hacim ölçümü olduğunda ülke açısından sorun teşkil etmektedir. Sonuç olarak oluşturulacak sözlüğün arka planı olarak bir listeye yer verilmesi faydalı olacaktır. Arka plan kaynağı olarak sözlüğe dahil edilmesi önerilen ve Tablo 5.3'te örnek olarak verilen liste, öncelikle Longman (1987)'deki listelerden türetilmiştir.

Tablo 4.3. Ölçü Değerlerinin Sunulması

Uzunluk		Kısa		
	1 milimetre	mm	= 0.03937 inç	Türkçede inç kullanılmaz.
10 milimetre	1 santimetre	cm	= 0.3937 inç	
10 santimetre	1 desimetre	dm	= 3.937 inç	
10 desimetre	1 metre	m	= 39.37 inç	
10 metre	1 dekametre	dam	= 10.94 yarda	Türkçede yarda kullanılmaz.
10 dekametre	1 hektometre	hm	= 109.4 yarda	
10 hektometre	1 kilometre	km	= 0.6214 mil	Mil, teknik Türkçede bazen kullanılır.

4.8.5 Rütbeler

Yabancı dil olarak Türkçe ile ilgili tüm bilgi düzeylerini açıklayan bir listenin sözlüğün arkasına eklenmesi faydalı olabilmektedir. Bu, insanların Turquia dilini ana dilleri olarak öğrenmelerine olanak tanıyacaktır. Longman'ın (1987) sözlüğünde sıralar çok detaylı bir şekilde anlatılmaktadır; ancak üst kümenin mi yoksa alt kümenin mi daha anlamlı olduğu bilinmediğinden kümeleme sürecine ilişkin belirsizlikler bulunmaktadır.

Türk eğitim sisteminde olduğu gibi tüm şeritler ve yıldızlar yerine sınıfları basitçe bir küme halinde (gerekli resimlerle birlikte) listelemek yeterli olabilmektedir. Bir örnek Tablo 4.4'te listelenmiştir.

Tablo 4.4. Rütbeler

	Kara, Hava, Jandarma	Deniz
Subay	Orgeneral	Oramiral
	Korgeneral	Koramiral
	Tümgeneral	Tümamiral

	Tuğgeneral	Tuğamiral
	Albay	Albay
	Yarbay	Yarbay
	Binbaşı	Binbaşı
	Yüzbaşı	Yüzbaşı
	Üsteğmen	Üsteğmen
	Teğmen	Teğmen
Astsubay	Çavuş	Çavuş
	Onbaşı	Onbaşı
Er ve Erbaş	Çavuş	Çavuş
	Onbaşı	Onbaşı
	Er	Er

4.8.6 Coğrafya Adları

Oxford Sözlüğü'nün son sayfalarında (1997, 424-427) coğrafi terimlerle ilgili bilgiler bulunmaktadır. Her iki sütundaki bilgiler hem tekil hem de çoğul kelimelerden oluşmaktadır.

	noun	adjective
/æf'gænɪstɑ:n/	Afghanistan	Afghan /'æfgæn/
/æf'rɪkə/	Africa	African /æf'rɪkən/
/æl'bɛniə/	Albania	Albanian /æl'bɛniən/

Oxford(1991, 424)

Longman (1987) Sözlüğünde de benzer bir yöntem kullanılmaktadır.

Türkçe-Türkçe sözlüğün arka malzemesine eklenecek bu tür bir listeye:

- ülke adları,
- ülkenin diline verilen ad,
- ülke insanına verilen ad,

türü bilgiler alınabilmektedir. Sözlüğün tanım bölümünde her ülke veya dilin adı yer almadığından sözlüğün arka materyalinde yer alacak bu listeye Longman ve Oxford örneklerinde olduğu gibi telaffuz bilgilerinin de eklenmesi önerilebilmektedir.

5 SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, temel düzeyi tamamlamış öğrenciler için tekdilli bir sözlük oluşturma için gerekli olan ölçütler bu çalışmada belirlenmiş ve gereken yerlerde- örnekler yolu ile desteklenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, konu başlıkları altında aşağıda özetlenmektedir.

Sözlüğün oluşturulmasına ilişkin temel kriterlerin belirlenmesi sırasında. Hangi kelime ve gramer yapılarının hangi dil öğretim düzeyinde öğretilmesi gerektiğinin henüz belirlenmemiş olması en büyük eksiklik olarak görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bu tür temel unsurların bulunmaması, ders kitaplarından başlayarak her türlü ders materyalinin oluşturulmasını zorlaştırmakta ve oluşturulanların bilimsel niteliğine gölge düşürmektedir. Bu nedenle öncelikle uzun süredir kullanılan ders kitaplarında kullanılan kelime ve gramer yapıları, Türkçe öğretimi konusunda tecrübesi olan çok sayıda öğretim elemanının katılımıyla revize edilmeli, geçici gramer ve kelime listeleri oluşturulmalıdır. yaratılmalıdır. Sözlü ürünleri içeren derlemeler oluşturularak gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde düzeylerin sınırları bilimsel ölçütler doğrultusunda belirlenerek ders materyallerinin hazırlanması için gerekli temel oluşturulacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında modern ve bilimsel ders ve alıştırma kitaplarının oluşturulması, temel dil becerilerine yönelik görsel ve işitsel materyaller, özel amaçlı dil öğrenimine yönelik materyaller ve sözlüklerin oluşturulması ve öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi sonucunda; Bu ders materyallerinin etkili kullanımı. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bugün görülen büyük eksiklikler kapatılacak ve Türkçe dünya dilleri arasında hak ettiği yeri alma şansına sahip olacaktır.

5.2. Öneriler

1. Dilbilimsel Veri Tabanlarıyla İşbirliği: Güncel ve kapsamlı dilbilimsel veritabanlarına erişim sağlamak için üniversiteler, dil enstitüleri ve araştırma merkezleriyle işbirlikleri kurulabilir. Bu, veri toplama sürecini güçlendirecek ve dilin güncel kullanımını daha iyi yansıtacaktır.

2. Çok Yönlü Kullanıcı Araştırmaları: Türkçe öğrenenlerin çeşitli ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini anlamak için detaylı anketler, röportajlar ve kullanıcı testleri yapılabilir. Bu, sözlüğün tasarımını ve içeriğini daha etkin hale getirecektir.
3. Teknolojik Gelişmelerden Faydalanma: Yapay zeka ve makine öğrenimi gibi teknolojileri kullanarak, sözlüğün kullanıcı deneyimini geliştirmek ve dil öğrenimine destek olacak interaktif özellikler eklemek mümkündür.
4. Sürekli Güncelleme Mekanizması: Dilin sürekli değişimini yansıtmak için sözlüğün düzenli olarak güncellenmesi gereklidir. Bu, çevrimiçi platformlarda otomatik güncelleme sistemleriyle sağlanabilir.
5. Kültürel İçerik Entegrasyonu: Türk kültürüne özgü ifadeler, deyimler ve atasözleri gibi öğelerin sözlüğe dahil edilmesi, dil öğrenme sürecine zenginlik katacaktır.
6. Çapraz Dil Karşılaştırmaları: Farklı dillerdeki benzer sözlük çalışmalarını inceleyerek, başarılı uygulamaları Türkçe sözlük tasarımına adapte etmek yararlı olacaktır.
7. Eğitim Politikalarıyla Uyum: Türkiye ve diğer ülkelerdeki dil öğretim politikaları ve standartlarıyla uyumlu bir şekilde sözlük geliştirmek, eğitim programlarıyla entegrasyonunu kolaylaştıracaktır.
8. Kullanıcı Geri Bildirimlerine Açıklık: Kullanıcı geri bildirimleri, sözlüğün sürekli iyileştirilmesi için hayati öneme sahiptir. Kullanıcıların deneyimlerini düzenli olarak değerlendirmek ve bu bilgileri tasarım sürecine dahil etmek gerekir.
9. Esnek ve Genişleyebilir Tasarım: Sözlüğün tasarımının, dilin ve kullanıcı ihtiyaçlarının zaman içindeki değişimlerine uyum sağlayabilecek esneklikte olması önemlidir.

Bu öneriler, sözlüğün ve oluşturulmasında kullanılan ölçeklerin hem içerik hem de kullanılabilirlik açısından zengin ve etkili bir kaynak haline gelmesine yardımcı olacaktır.

6 KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

- Açık, F. (1995). *Özbekistan'dan eğitim – öğretim amacıyla Türkiye'ye gelen öğrencilerin diltürk-uyum problemleri ve çözüm teklifleri*. Gazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Akça, D. (2001). *Türkiye'de yaşayan yabancıların çocuklarının yabancı dil eğitiminde masalların etkisinin araştırılması*. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğretiminde ad durumu çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri*. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. III. Cilt. Ankara: IDK.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil – Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayıncılık.
- Aksan, D., Ergenç, İ. ve Uzun, L. (1997). *Türklerde sözlükçülük, bugün Türkiye'de sözlük*. XL Dilbilim Kurultayı: Bildiriler. Zeyrek, D. ve Ruhi, Ş. (yay. haz.) Ankara: ODTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, s. 231-236.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma- dinleme- konuşa- yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, T. ve İşigüzel B. (2013). *Erken yaşlarda oyunlarla yabancı dil öğretimi kuram ve uygulama*. Ankara: Grafiker.
- Altuntaş, B. (2017). *Paragraf yazma becerilerini geliştirme üzerine bir uygulama*. Ahi Evran Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Anşın, S. (2006). *Çocuklarda yabancı dil öğretimi*. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 6,9-20.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerinde Bir Yöntem Denemesi*. Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Arıcı, A. F. (2008). *Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 209-220.
- Atkins, B. T. (1985). *Monolingual and bilingual learners' dictionaries: a comparison*. Ilson, R. (1985) içinde, s. 15-24.
- Aykaç, N. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler*. Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, p. 161-174.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barın, E. (1992). *Yabancılara Türkçenin öğretiminde bir metod denemesi*. Gazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Barın, E. (2004). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD) 1, 19-30.

- Başutku, S. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi*. Başkent Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Benson, M. (1985). *Collocations and idioms*. Ilson, R. içinde, s. 61-68.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu A. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi
- Biçer, N. (2012). *Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 1(4),107-133.
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Büyükkız, K. K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin yeri*. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar içinde* (ss.219-231). Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, R. ve McCarthy, M. (1989). *Vocabulary and Language Teaching*. London and New York: Longman.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Çevik, A. (2021). *Yazma eğitimi*. F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.), *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı içinde* (ss. 253-299). Ankara: Pegem Akademi.
- Cumakunova, G. (2011). *Türk Sözlükbiliminin Etkileşim Alanları*. Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 4, 15 – 30.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011). *CEFR – Based Language Testing [Lecture Notes]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergenç, İ. (1995). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Erhan, Ç. (2005). ABD'nin Orta Asya Politikası ve 11 Eylül Sonrası Yeni Açılımları.
- Erol, H. F. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi*. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar içinde* (ss. 177-214). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2010). *Türkçe öğretiminde yazma eğitimi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3, 12, (178-195).
- Göçer, A. (2019). *Metin işleme süreçli- mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökduz, D. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Bilgisinin Sınanması; YDS ve KPDS Örneklerinde*. Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Green, J. (1996). *Chasing the Sun: Dictionary Makers and the Dictionaries They Made*. New York: Henry Holt and Company.
- Günay, V. D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Günay, V. D. (2007). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.

- Güneş, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (ss.514-518). Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, H. (1999). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik tek dilli sözlük oluşturmada ölçütler*. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Güzel, A. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi*. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı içinde* (ss.1-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hatch, E. ve Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. New York: Cambridge University Press.
- Hayati, M. (2006). The Effect of Monolingual and Bilingual Dictionaries on Vocabulary Recall and Retention of EFL Learners. Erişim Tarihi 25 Temmuz 2023: http://www.readingmatrix.com/articles/hayati_fattahzadeh/article.pdf
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Hunt, A. (2007). Dictionaries and Vocabulary Learning: The Roles of L1 and L2 Information. Erişim Tarihi 15 Temmuz 2023: http://www.kansai-u.ac.jp/fl_publication/pdf/department/01/Hunt.pdf
- İmla Kılavuzu. (1996). *Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş yeni baskı*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 525.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme*. Gazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İnce, B. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma eğitimi*. H. Karatay (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (ss.377-381). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi*. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi. 2 - 4, 29 – 36.
- İşcan, A. ve Aydın, G. (2018). *Yabancı dil olarak dinleme öğretimi*. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (ss. 431-448). Ankara: Pegem Akademi.
- İşeri, K. (1996). *Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi*. Dil Dergisi. Ankara: TÖMER Yayınları. 43, 21 – 27.
- Kabadayı, A. (1997). *Some problems of lexicology and lexicography in language teaching/learning process*. Dil Dergisi 59. 73-80. Ankara.
- Kamalak, A. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazdırmanın yazma yanlışlarının düzeltilmesine etkisi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme*. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (ss. 21-43). Pegem Akademi Yayınları.
- Karatay, H. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi*. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı içinde* (ss. 411-471). Ankara: Pegem Akademi.

- Kasapoğlu, A. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için ulaçların (zarf-fiillerin) öğretimine yönelik materyal geliştirme*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi ve Türkçe öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırkkılıç, A. ve Girgin, Y. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar*. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler (Ed. Abdullah Şahin) içinde (ss.93-106). Ankara: Pegem Akademi.
- Kirkness, A. (2006). *Lexicography*. Davies, A. ve Elder, C. (Eds.) *The handbook of Applied Linguistics* içinde (54–81). Victoria: Blackwell Publishing Ltd.
- Kirkpatrick, B. (1985). *11A lexicographical dilemma: monolingual dictionaries for the native speaker and for the learner*. 11 Ilson, R. (1985) içinde, s. 7-14.
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2012). *Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar*. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Ed. Abdullah Şahin, Aziz Kılınç) içinde (ss.49-64). Ankara: Pegem Akademi.
- Landau, S. I. (1989). *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Langenscheidts GroBwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. (1997). Bedin: Langenscheidts.
- Laufer, B. ve Radar, L. (1997). *Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and 'bilingualised' dictionaries in the comprehension and production of new words*. *The Modern Language Journal*, 81, ii, s. 189- 196.
- Lebeau, I ve Rees, G. (2008). *Language Leader Workbook*. Essex: Pearson Education Ltd.
- Longman Dictionary of Contemporary English. (1987). (New Ed.) London: Longman.
- Longman New Pocket English Dictionary For Students of English. (1987). Suffolk: Longman.
- McArthur, T. (1988). *Worlds of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McArthur, T. (1991). *Longman Lexicon of Contemporary English*. Singapore: Longman.
- Mete, F. (1997). *Özbek ve Azeri öğrencilerin ad durum ve eylem çekimi yanlışları*. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Oxford Elementary Learner's Dictionary. (1997). (2nd Ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Özbay, M. (2005). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. ve Daşöz, T. (2016). *Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve yazma eğitimi*. A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı:56 s.1447.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Özyetgin, M. (2006). *Tarihten Bugüne Türk Dili Alanı*.
- Podhajeka, M. (2009). *Historical Development of Lexicographical Genres: Some Methodological Issues*. Erişim Tarihi 22 Temmuz 2023: <http://www.lingref.com/cpp/hel-lex/2008/paper2174.pdf>
- Polat, H. (1998). *Arapların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar*. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York, NY: Oxford University Press, USA.
- Rona, B. (t.y.) Dil Öğretiminde Yöntem Sorunu.
- Scholfield, P. (2008). Why Shouldn't Monolingual Dictionaries Be as Easy to Use as Bilingual Ones? Erişim Tarihi 14 Temmuz 2023: <http://www.pearsonlongman.com/dictionaries/pdfs/mono-bilingual.pdf>
- Şen, Ü. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine genel bir bakış*. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (ss. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirme etkisi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sinclair, J. (1991). *Introduction*. Collins COBUILD English Language Dictionary içinde.
- Stein, G. (1984). *Word-formation in modern English dictionaries*. Ilson, R. (1985) içinde, s. 35-44.
- Summers, D. (1989). *The role of dictionaries in language learning*. Carter ve McCarthy (1989) içinde.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2016). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Thornbury, S. (2004). *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Ltd.
- Tiryaki, E. N. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1), 38-44.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkçe Sözlük. (1979). Ankara: TDK. (1974 baskısının tıpkı basımı)
- Türkçe Sözlük. (1988). Yeni Baskı. (2 cilt) Ankara: TDK.
- Underhill, A. (1985). *Working with the monolingual learners' dictionary*. Ilson, R. (1985) içinde, s. 103-114.
- Ungan, S. (2006). *Avrupa Birliği'nin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 15, 217 – 226.
- Uzun, L. (1999). *1945'ten Bu Yana Türkçe Sözlükler*. Kebikeç. 4, 7-8.
- Vardar, B. (1998). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- West, M. (1942). *The New Method English Dictionary*. London: Longmans, Green and Co.
- Whitcut, J. (1985). *Usage notes in dictionaries: the needs of the learner and the native speaker*. Ilson, R. (1985) içinde, s. 75-80.
- Yaylı, D. (2019). *Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar*. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler içinde* (ss.86-100). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazım Kılavuzu. (1990). Ankara: Dil Derneği.

- Yılmaz, Y. (2013). *Yazma öğretimi*. C. Yıldız (Ed.), Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde (ss. 217-295). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüce, S. (2005). *İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Journal of Language and Linguistic Studies, 1(1), 81-88.
- Yüksekkaya, H. Y. (2011). *Avrupa'daki modern sözlük araştırmaları ve Bu Araştırmaların Türk Meta sözlükçülüğüne Yansımaları*. (İçinde) Demir, N. ve Yılmaz, E. (Ed.) Uluslararası Sözlük Bilimi Sempozyumu Bildirileri içinde (207–234). Ankara: Hacettepe Yayıncılık.

Linkler

http://en.wikipedia.org/wiki/Cloze_test (Erişim Tarihi: 12.07.2023)

<http://sharonmctair.wordpress.com/2011/09/07/collins-cobuild-english-learners-dictionary-with-arabic> (Erişim Tarihi: 18.07.2023)

<http://tureng.com/search/yemek> (Erişim Tarihi: 18.07.2023)

<http://www.allbusiness.com/glossaries/sentence-completion-test/4964279-1.html> (Erişim Tarihi: 21.08.2023)

<http://www.slideshare.net/guestd1aa57/olcme> (Erişim Tarihi: 03.08.2023)

<http://www.zargan.com/sozluk.asp?Sozcuk=yemek> (Erişim Tarihi: 03.08.2023)