

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GENEL DİLBİLİM ANABİLİM DALI
GENEL DİLBİLİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
DİL SETLERİNDEKİ SÖZVARLIĞI: A1 DÜZEYİ

Mayagül ERGENEKON

DANIŞMAN
Prof. Dr. Kamil İŞERİ

2023

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GENEL DİLBİLİM ANABİLİM DALI
GENEL DİLBİLİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
DİL SETLERİNDEKİ SÖZVARLIĞI: A1 DÜZEYİ

Mayagül ERGENEKON

DANIŞMAN
Prof. Dr. Kamil İŞERİ

İZMİR – 2023

TEZ ONAY SAYFASI



YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dil Setlerindeki Sözcükler: A1 Düzeyi” adlı çalışmanın tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

05/07/2023

Mayagül ERGENEKON

ÖZET
Doktora Tezi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Dil Setlerindeki Sözvarlığı: A1 Düzeyi
Mayagül ERGENEKON

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Genel Dilbilim Anabilim Dalı
Genel Dilbilim Programı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözvarlığının ana görevi, belirli bir eğitim aşamasında Türkçeyi öğretmek için sözcüksel temel sunmaktır. A1 dil düzeyi ders materyallerinden başlayarak her dil düzeyi için öğretilmesi gereken hedef sözvarlığının belirlenmesi ve hedef sözvarlığı listelerinin oluşturulması çalışmalarının gerçekleşebilmesi bilimsel bir dayanağın oluşturulmasına bağlıdır. Bu yönüyle alanyazına katkı sağlamak amacıyla, hedef sözvarlığı olgusunun ve hedef sözvarlığı belirleme süreçlerinin dilbilimsel, yöntembilimsel ve eğitbilimsel bakış açısıyla kapsamlı bir şekilde incelendiği bir çalışma olmadığı görülüp bu çalışmanın konusu olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, hedef sözvarlığının dilbilimsel, sözlükbilimsel, eğitbilimsel ve yöntembilimsel seçim ilkeleri ve yaklaşımlarını temel alarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan A1 düzeyi dil setlerindeki sözlükbirimlerinin görünümleri ve istatistiki verilerini incelemek, bu tür çalışmalarda veri tabanının nasıl oluşturulması ve sözvarlığı unsurlarının hangi yöntemsel araçlarla hesaplanması gerektiğini ortaya koymaktır. Bu amaçla, Türkiye’de 2018-2022 yılları arasında yayımlanmış devlet üniversitelerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan A1 düzeyi beş öğretim setindeki hedef sözvarlığıyla ilgili saptanan 6.268 sözcükbirimi içerik çözümlemesi ve sayısallaştırma yöntemlerine başvurarak çözümlenmiştir.

Çalışmada; yabancı dil Türkçe öğretimi A1 düzeyi ders ve çalışma kitaplarındaki sözvarlığı oranlarının farklılık gösterdiği ve materyal geliştiricilerin arasında hedef sözvarlığının hacmiyle ilgili ortak bir anlayışın olmadığı, Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında öğretim materyallerinin hazırlanmasının nesnel yaklaşımın yanı sıra öznel yaklaşımla yapıldığı; TDK Türkçe Sözlüğünde günümüzde sıkça kullanılan ve sözlük değeri kazanmış deyimsel yapıların, eşdizimli yapıların ve bileşik sözlükbirimlerin gerekli güncellemelerin yapılması gerektiği; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözvarlığı, istatistiksel ilkelerinin yanı sıra dilbilimsel ve yöntemsel seçim ilkelerinin temelinde belirlenmesi hedef sözvarlığı listesinin tutarlılığını ve güvenilirliğini arttıracak sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Eğitimsel Sözlükbilimi, Sözvarlığı, Hedef Sözvarlığı, Hedef Sözvarlığı Listesi.

ABSTRACT
Doctoral Thesis
Doctor of Philosophy (PhD)
Vocabulary in Language Sets of Turkish as a Foreign Language: A1 Level
Mayagül ERGENEKON

Dokuz Eylül University
Graduate School of Social Sciences
Department of General Linguistics
General Linguistics Program

The main task of the target vocabulary in teaching Turkish as a foreign language is to provide a lexical foundation for teaching Turkish at a certain stage of education. The determination of the target vocabulary that needs to be taught for each language level, starting from A1 language proficiency level teaching materials, and the creation of target vocabulary lists depend on the establishment of a scientific basis. In this respect, it has been determined that there is no comprehensive study examining the phenomenon of target vocabulary and the processes of determining target vocabulary from a linguistic, methodological, and educational perspective in the literature. Therefore, this study has been determined as the subject in order to contribute to the literature by examining the phenomenon of target vocabulary and the processes of determining target vocabulary in a comprehensive manner from linguistic, methodological and educational perspectives.

The aim of this study is to examine the appearances and statistical data of lexical units in A1 level language sets used in teaching Turkish as a foreign language, based on linguistic, lexicographical, educational and methodological selection principles and approaches. It also aims to demonstrate creation of a database and calculation of lexical using methodological tools in such studies.

The target vocabulary related to the A1 level in the teaching of Turkish as a foreign language in state universities published between 2018 and 2022 in Turkey, which was selected as the data source for the study, was analyzed using

content analysis and quantification methods by referring to 6.268 word units identified in five instructional sets.

The study found that the vocabulary ratios in A1 level Turkish language teaching textbooks and workbooks vary, and there is no common understanding among material developers regarding the volume of target vocabulary. It is concluded that the preparation of teaching materials for Turkish as a foreign language is done with both objective and subjective approach. In addition, it is necessary to make necessary updates to frequently used and lexically valuable idiomatic structures, synonymous structures and compound lexical units in the TDK Turkish Dictionary. The study concluded that determining the target vocabulary in teaching Turkish as a foreign language based on statistical principles as well as linguistic and methodological selection principles will increase the consistency and reliability of the target word list.

Keywords: Teaching of Turkish as a Foreign Language, Educational Lexicography, Vocabulary, Target Vocabulary, List of Target Vocabulary.

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL
SETLERİNDEKİ SÖZVARLIĞI: A1 DÜZEYİ**

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISATLAMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ	xvi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

**DİLBİLİM VE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE HEDEF SÖZVARLIĞI YAKLAŞIMLARI**

1.1. SÖZVARLIĞININ TEMEL KAYNAĞI OLARAK SÖZCÜKBİRİM	6
1.1.1. Gösterge- Sözcük- Söz Öbeği-Sözvarlığı İlişkisi	7
1.1.2. Söz ve Sözcük Ayrımı	10
1.1.3. Sözcükbirimin Sınırları	11
1.1.3.1. Sesbilimsel Yaklaşım	11
1.1.3.2. Biçimbilimsel Yaklaşım	12
1.1.3.3. Anlambilimsel Yaklaşım	14
1.1.3.4. Anlambilimsel-İşlevsel Yaklaşım	15
1.1.3.5. Sözdizimsel Yaklaşım	15
1.1.3.6. Sözcük Ayrışması ve Sözcük Özdeşliği Ölçütleri	16
1.2. HEDEF SÖZVARLIĞI: TANIMI, SINIRLAR VE İLGİLİ KAVRAMLAR	18
1.2.1. Alanyazındaki Sözvarlığı Kavramı ve Tanımları	18

1.2.2. Alanyazındaki Hedef Sözcük Varlığı Kavramı ve Tanımları	20
1.2.3. Hedef Sözcük Varlığı ve Etkileşim İçerisinde Olduğu Alanlar	26
1.2.3.1. Dilbilim	26
1.2.3.2. Eğitimsel Sözlükbilim	28
1.2.3.3. Yabancı Dil Öğretimi	31
1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HEDEF SÖZVARLIĞI BELİRLEMESİNE YÖNELİK YÖNTEMSSEL TEMELLER	34
1.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Varlığın Öğretimi	34
1.3.2. Hedef Sözcük Varlığı Belirlemesine Yönelik Yaklaşımlar	39
1.3.2.1. Felsefî ve Dilbilimsel Yaklaşımları	39
1.3.2.2. Dil Merkezli ve İnsan Merkezli Yaklaşımlar	40
1.3.2.3. İletişim Göreve Dayalı Dil Öğretimi	42
1.3.3. Hedef Sözcük Varlığı Belirlemesinde Yabancı Dil Yeterlilik Seviyeleri	44
1.3.3.1. Ortak Başvuru Seviyeleri	47
1.3.3.2. İletişimsel Dil Yetkinliklerinin Tanımlayıcı Ölçekleri	53
1.3.4. Hedef Sözcük Varlığı Listelerinin Ana Hedef Kitleleri	58
1.4. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HEDEF SÖZVARLIĞININ SEÇİMİ	59
1.4.1. Hedef Sözcük Varlığının Seçimini Etkileyen Etmenler	59
1.4.1.1. Sözlüksel Anlam ve Düzeyleri	59
1.4.1.2. Sözcük Seçiminde Eşdizimlilik	66
1.4.1.3. Sözcükbirimin Roller	69
1.4.2. Hedef Sözcük Varlığının Seçim İlkeleri	70
1.4.2.1. Hedef Sözcük Varlığının Temel İlkeleri	73
1.4.2.2. Hedef Sözcük Varlığının Yöntemsel İlkeleri	75
1.4.2.3. Hedef Sözcük Varlığının İstatistiksel İlkeleri	77
1.4.2.4. Hedef Sözcük Varlığının Dilbilimsel İlkeleri	82
1.4.3. Hedef Sözcük Varlığın Tematik Sınıflandırılması	85
1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	91
1.5.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	91
1.5.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	102

İKİNCİ BÖLÜM
EĞİTİMSEL SÖZLÜKBİLİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE SÖZVARLIĞININ
KAPSAMI VE SUNUMU

2.1. TÜRKÇE SÖZVARLIĞININ NİTELİKLERİ VE SÜREÇLERİ ÜZERİNE	113
2.1.1. Türkçe Sözvarlığının Değişme ve Gelişme Yolları	113
2.1.2. Türkçe Sözvarlığının Türetimsel Biçimlenme Süreçleri	115
2.1.2.1. Ekleme	116
2.1.2.2. Bileşme	118
2.1.2.3. Yineleme	120
2.1.2.4. Ödünçleme	121
2.1.3. Türkçe Sözvarlığının Temel Nitelikleri ve Kavramsal Özellikleri	123
2.2. EĞİTİMSEL SÖZLÜKBİLİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE SÖZVARLIĞI	127
2.2.1. Temel Sözvarlığı	127
2.2.2. Türkçe Sözvarlığında Kalıplaşmış Dil Birimleri	129
2.2.2.1. Deyimler	131
2.2.2.2. Atasözleri	134
2.2.2.3. İkilemeler	137
2.2.2.4. İlişki Sözler	139
2.2.2.5. Bileşik Sözcükler	143
2.2.3. Terimler	148
2.3. EĞİTİMSEL SÖZLÜKBİLİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE SÖZVARLIĞININ	
DİLBİLGİSEL SINIFLANDIRMASI	152
2.3.1. Sözlüksel Ulam Kavramı ve Tanımları	153
2.3.2.1. Ad	156
2.3.2.2. Niteleyici	160
2.3.2.3. Adıl	163
2.3.2.4. Eylem	167
2.3.2.5. Belirteç	170

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	172
3.2. VERİ TOPLAMA VE VERİTABANI OLUŞTURMA SÜRECİ	172
3.3. VERİ ÇÖZÜMLEME SÜRECİ	178
3.3.1. Verilerin Sıklık ve Yaygınlık Çözümlemesi	179
3.3.2. Verilerin Sınıflandırılması	182

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. ARAŞTIRMA VERİ TABANINA İLİŞKİN BULGULAR	188
4.1.1. Derlem İşleme Birimlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular	188
4.2. TEMEL VERİ TABANINA İLİŞKİN BULGULAR	199
4.2.1. Sözcük Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular	199
4.2.3. Sözlüksel ve Yapısal Uamlara İlişkin Bulgular	206
4.2.4. TDK Türkçe Sözlüğü'ne İlişkin Bulgular	208
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	213
KAYNAKÇA	225
EKLER	

KISATLAMALAR

A	Ad
AdSÖ	Ad Söz Öbeği
Ar.	Arapça
AWL	Academic Word List ¹
B	Belirteç
BA	Bileşik Ad
BAGL	Bağlaç
BB	Bileşik Belirteç
BE	Bileşik Eylem
BelSÖ	Belirteç Söz Öbeği
BN	Bileşik Niteleyici
BNC	British National Corpus ²
BWL	Business Word List ³
COCA	Corpus of Contemporary American English ⁴
Çev.	Çeviren
D	Deyim
D-AOBM	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
E	Eylem
ESL	English as a Second Language ⁵
EylSÖ	Eylem Söz Öbeği
Fars.	Farsça
Fr.	Fransızca
GSL	A General Service List of English Words ⁶
İKİL	İkileme
İLG	İlgeç
İng.	İngilizce

¹ Akademik Sözcük Listesi.

² İngiliz Ulusal Derlemi.

³ İş Sözcük Listesi.

⁴ Çağdaş Amerikan İngilizcesi Derlemi.

⁵ İkinci Dil Olarak İngilizce.

⁶ İngilizce Sözcüklerin Genel Hizmet Listesi.

KSLT	Kısaltma
Lat.	Latince
N	Niteleyici
NitSÖ	Niteleyici Söz Öbeği
NWL	Newspaper Word List ⁷
ODTÜTD	Orta Doğu Teknik Üniversitesi Türkçe Derlemi
Örn.	Örneğin
Rus.	Rusça
S	Sözcükbirimi
s.	Sayfa No
SÖ	Söz Öbekleri
SÖZ	İlişki Sözler
ss.	Sayfadan Sayfaya
SWL	Science Word List ⁸
TADS	Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü
TDK	Türk Dil Kurumu
TDKTS	Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük
TORFL	Test of Russian as a Foreign Language ⁹
TUD	Türkçe Ulusal Derlemi
TWL	Theological Word List ¹⁰
UWL	University Word List ¹¹
ÜNL	Ünlem
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
YTKSS	Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü

⁷ Gazetecilik Sözcük Listesi.

⁸ Bilim Sözcük Listesi.

⁹ Rusçanın Yabancı Dil Olarak Testi.

¹⁰ Teolojik Sözcük Listesi.

¹¹ Üniversite Sözcük Listesi.

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1: Alıcı ve Üretici Sözvarlığın Yeterliliği	s. 36
Tablo 2: Dil Merkezli ve İnsan Merkezli Yaklaşımlar	s. 41
Tablo 3: Türkçede <i>ÖLMEK</i> Kavramıyla İlgili Eş Anlamlı Yapılar ve Kalıp Sözcükler	s. 64
Tablo 4: Sözcükbirimin Roller	s. 70
Tablo 5: Kavramsal Alanlara Göre Hedef Sözvarlığın Sınıflandırılması	s. 88
Tablo 6: Sözlükbirimlerin Tematik Sınıflandırılması	s. 89
Tablo 7: TORFL Kademeli Asgari Sözvarlığı Listelerinin Yapısı	s. 99
Tablo 8: Türkçe <i>AMCA</i> ve <i>DAYI</i> Sözcükbirimlerinin Diller Arası Eş Değerliliği	s. 126
Tablo 9: Türkçe Atasözcüklerinin Biçimsel ve Kavramsal Özellikleri	s. 135
Tablo 10: Sözlüksel Ulaam Temelli Bileşik Sözcüklerin Sınıflandırılması	s. 145
Tablo 11: Adılların Sözlüksel Sınıflandırılması	s. 166
Tablo 12: Eylemlerin Sözlüksel Sınıflandırılması	s. 169
Tablo 13: Çalışmanın Örnekleme	s. 173
Tablo 14: Temel Veri tabanındaki Sözlükbirim Listesi	s. 177
Tablo 15: Temel Veri Tabanındaki Sözlükbirimlerin Sıklık Sayıları	s. 180
Tablo 16: Temel Veri Tabanındaki Sözlükbirimlerin Yaygınlık Değerleri	s. 181
Tablo 17: Temel Veritabanındaki Sözcükbirimlerin Anlam Bakımından Değerlendirilmesi	s. 184
Tablo 18: Sözlüksel Ulaamların Kodlaması	s. 186
Tablo 19: Yapısal Ulaamların Kodlaması	s. 186
Tablo 20: Öğretim Setlerine Göre Derlem İşleme Birimlerinin Dağılımı	s. 189
Tablo 21: Öğretim Setlerindeki Sözvarlığı ile Ortalama Sözcük Değeri Arasındaki Değişim Değerleri	s. 198
Tablo 22: Sözlükbirimlerin Sıklık Sabit Değerleri	s. 201
Tablo 23: Sözlükbirimlerin Kullanım Sıklığı	s. 202
Tablo 24: Sözlükbirimlerinin Yaygınlık ve Yayılım Değerleri	s. 205

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Ogden- Richards Üçgeni	s. 8
Şekil 2: Eğitimsel Sözlükbiliminin Etkileşim İçinde Bulunduğu Dilbilimsel Alanlar	s. 31
Şekil 3: D-AOBM Genel Dil Yeterlik Düzeyleri	s. 48
Şekil 4: D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri	s. 48
Şekil 5: D-AOBM Ortak Başvuru Seviyelerinin Ara Düzeyleri	s. 49
Şekil 6: D-AOBM Ortak Başvuru Seviyelerinin Alt Düzeyleri	s. 50
Şekil 7: İletişimsel Dil Yetkinliklerinin Tanımlayıcı Ölçekleri	s. 55
Şekil 8: Hedef Sözvarlığı Listelerinin Kullanıcı Grupları	s. 58
Şekil 9: Hedef Sözvarlığı Seçim İlkelerinin Kronolojik Gelişimi	s. 72
Şekil 10: Sözcükbirimlerin Sıklık Frekansları	s. 79
Şekil 12: İşlev Bakımından Adılların Sınıflandırılması	s. 165
Şekil 13: Örnekçe ve Teksözcük Sayısı ve Sıklığı	s. 175
Şekil 14: Öğretim Setlerine Göre Oluşturulmuş Sözcük Listeleri	s. 176
Şekil 15: Sözlükbirimlerin Tümcesel Sorgulanması	s. 183
Şekil 16: Öğretim Setlerine Göre Örnekçelerin Dağılımı	s. 190
Şekil 17: Öğretim Setlerine Göre Teksözcüklerin Dağılımı	s. 191
Şekil 18: Öğretim Setlerine Göre Başsözcüklerin Dağılımı	s. 192
Şekil 19: Ortak Verilere Göre Derlem İşleme Birimlerinin Dağılımı	s. 193
Şekil 20: Temel Veri Tabanındaki Başsözcük Sayısı	s. 194
Şekil 21: Örnekçelerin Ortalama Sözcük Değeri	s. 195
Şekil 22: Teksözcüklerin Ortalama Sözcük Değeri	s. 196
Şekil 23: Başsözcüklerin Ortalama Sözcük Değeri	s. 197
Şekil 24: Sözlükbirimlerinin Sıklık Derecelerine Göre Dağılımı	s. 200
Şekil 25: Sözlükbirimlerinin Yaygınlık Derecelerine Göre Dağılımı	s. 204
Şekil 26: Sözlüksel Uamların Dağılımı	s. 206
Şekil 27: Yapısal Uamların Dağılımı	s. 207
Şekil 28: Kalıplaşmış Dil Birimlerinin Dağılımı	s. 208

EKLER LİSTESİ

EK 1: Temel Terimler ve Tanımları	ek s. 1
EK 2: İletişimsel Dil Yetkinliklerine Dayalı Ortak Başvuru Seviyelerinin Dizgeleri	ek s. 5
EK 3: Türkçe İlişki Sözlerinin Anlam Bakımından Sınıflandırılması	ek s. 8
EK 4: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında İlişki Sözlerinin Sınıflandırılması	ek s. 9
EK 5: Sözlüksel Anlam Türüne Göre Niteleyicilerinin Sınıflandırılması	ek s. 10
EK 6: Temel Veri Tabanındaki Sözlükbirimlerinin Sıklık Dereceleri ve Frekansları	ek s. 11
EK 7: 100 Sözlükbirimlik Ad Listesi	ek s. 15
EK 8: 100 Sözlükbirimlik Özel Adlar Listesi	ek s. 17
EK 9: 100 Sözlükbirimlik Bileşik Adlar Listesi	ek s. 19
EK 10: 100 Sözlükbirimlik Ad Söz Öbekleri Listesi	ek s. 21
EK 11: 100 Sözlükbirimlik Eylem Listesi	ek s. 23
EK 12: 100 Sözlükbirimlik Bileşik Eylemler Listesi	ek s. 25
EK 13: 100 Sözlükbirimlik Eylem Söz Öbekleri Listesi	ek s. 27
EK 14: 100 Sözlükbirimlik Niteleyici Listesi	ek s. 29
EK 15: 100 Sözlükbirimlik Belirteç Listesi	ek s. 31
EK 16: İlgeç, Ünlem ve Bağlaç Listesi	ek s. 33
EK 17: 100 Sözlükbirimlik Kalıplaşmış Dil Birimleri Listesi	ek s. 35
EK 18: 100 Sözlükbirimlik Dilbilgisel Terimler Listesi	ek s. 37

GİRİŞ

Bugün gelişen teknoloji dünyasında insanların hem kişisel gelişim hem mesleki kariyerdeki başarısı yabancı dil bilgisine bağlı olduğundan, yabancı dil öğretimi, çeşitli eğitim kurumlarında eğitimin güncellenmesinde bir öncelik olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde amaçlar, hedefler ve ölçme değerlendirme önceden seçilmiş yaklaşımın doğrultusunda yapılmaktadır. Yabancı dil öğretimi alanında yöntem ve yaklaşımlar hem ders kitaplarının içeriğini hem eğitim strateji ve tekniklerini kapsamaktadır. Yabancı dil öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar dilin niteliğine bağlı olarak dilbilimsel ve eğitbilimsel dayanağı üzerine kurulduğundan dilbilimsel ve eğitbilimsel yaklaşımlar bu alanı etkilemiştir. Dil olgusu, dilbilimin ve yabancı dil öğretiminin araştırma konusudur. Bunun sonucu olarak, dilbilim kuramları ve yöntemleri, yabancı dil öğretiminde belirleyici olabilmektedir. Günümüzde dilbilim alanı; sesbilim, biçimbilim, sözdizim, anlambilim, toplumdilbilim, bilişseldilbilim, edimbilim, göstergebilim alanlarının dışında, sözlükbilim ve eğitbilim gibi alanlardan da yararlanmaktadır. Dilbilim, yabancı dil öğretimi alanında temel bir bilim dalı konumunda bulunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin temel amacı, iletişim problemlerini çözmek için dil araçlarını kullanma yeteneği olarak iletişimsel yetkinliğin oluşmasıdır. Hem yazılı hem de sözlü olarak iletişim kurabilmenin birçok yolu vardır. Belirli durumlarda konularda iletişim kurarken zengin bir sözcük dağarcığına¹² (İng. lexicon) ihtiyaç duyulduğu tartışılmaz; ancak sınırlı bir sözcük dağarcığı ile de iletişimin sağlanması mümkündür. Yabancı dil öğrenme ihtiyacının artmasıyla birlikte dil öğrenenlerin disipline özgü söylemler üretmeleri için yabancı dil öğretim programlarında gerekli olan sözvarlığını hedeflemek gerekmektedir. Ayrıca dil düzeylerinin artmasıyla dil öğrenenlerin giderek daha zorlayıcı metinleri anlamaları için gereken hedef sözvarlığı edinmesi gerekmektedir (Kamil ve Hiebert, 2005). Bu noktada hedef sözvarlığının Mc.Cullough'ın (1974: 58-74) de işaret ettiği gibi, "Yabancı dilin öğretimi için ne tür eğitici materyaller geliştirilebilir?", "Hangi sözcüklerin öğretilmesi gerekmektedir ve bir ders kitabında kaç sözcük öğretilmelidir?", "Öğretim sürecinde hedef sözvarlığını

¹² Çalışmada terim karmaşıklığı önlemek amaçla *sözcük dağarcığı* terimi, bireylerin dil edinimi sonucunda bellekte depolanan sözcükler anlamında kullanılmaktadır.

belirlemeye yönelik ne tür ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmeli?” gibi sorulara yanıt vermesi gerekmektedir. Belirtilen sorular ışığında yabancı dil öğretiminde sözcük öğretiminin birinci önceliği yabancı dil edinimi alanında çalışan araştırmacılar ve dil öğretmenleri tarafından yaygın olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretiminin önemini birçok çalışma da göstermektedir. (Anderson ve Freebody, 1981; Aygün, 1999; Baumann ve diğerleri, 2003; Carter ve McCarthy, 2013; Cook, 2003; Çifçi, 1991; Dilidüzgün, 2014; Hatch ve Brown, 1995; Hulstijn ve diğerleri, 1996; Kamil ve Hiebert, 2005; Kostomarov, 1963; Lado, 1972; Lapidus, 1986; Laufer, 1998; Morkovkin, ve Dorogonova, 1976; Nattinger, 1988; Nation, 2001; Richards, 1976; Sökmen, 1997; Schmitt, 2010).

Herhangi bir yabancı dil öğretme yöntemi, belirli bir düzey için bir şekilde seçilmiş ve asgari düzeyde gerekli öğretim materyalleri içermektedir. Yabancı dil öğretiminde bir tür eğitici materyal olan hedef sözcük listeleri, dil eğitiminin tektipleştirme/standardizasyonu çağında özel bir statü kazanmıştır. Dil öğrenenler, sözcük edinimi ve kişisel sözcük depolarını oluşturmaları için yardımcı olacak bir dizi stratejik araçlara ihtiyaç duyar. Yabancı dil öğretiminde dil düzeylerine göre oluşturulmuş hedef sözcük listeleri, bu stratejik araçlardan biridir. Yabancı dil öğretiminde diğer sözcüklerin önüne geçen, daha çok ihtiyaç duyulan sözcük birimler bulunmaktadır. Bu sözcük birimlerinden oluşan dil düzeylerine uygun hedef sözcük listelerinin hazırlanması, bir ihtiyaç halini almıştır. Hedef sözcük listeleri, yabancı dil öğretim sürecine hizmet eden çok sayıda sözcük listelerinden (ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin bir parçası olarak alfabetik sözlükler, tematik sözlükler ve sözcükçeler, genel ve terminolojik eğitim sözlükleri) biridir ve dilbilimin bağımsız bir bileşeni sayılabilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de dahil olmak üzere yabancı dil eğitimi metodolojisi, dil öğrenenlere hedef dili öğretmek ve öğrenmek için nitelikli sözcükbilimsel ürünlerin sunulması gerektiğini vurgulamaktadır (Anikina, 2009; Budak, 2000; Dubichynskiy, 2018; Federova, 2006; Fuertes-Olivera ve Arribas-Baño, 2008; Golinskaia, 2018; Gür, 1999; Kartashkov, 1992; Nesi, 2000; Özcan, 2019; Tarp, 2011). Eğitim sözcükbilimsel ürünlerin temel sözcükbilimsel işlevi, sözcüğün amacını belirleyerek dil materyalinin sözcükbilimsel ilkeler çerçevesinde tanımlanan dil birimlerinin türü veya bu dil biriminin görünümü sunmaktır. Hedef sözcük listesini

diğer bir dizi eğitimsel sözlüğünden ayıran en belirgin özelliği; ilgili gereksinimler tarafından belirlenen, dil öğrenenin her yabancı dil yeterliliği düzeyindeki sözvarlığının alt sınırını belirlemesidir. Yabancı bir dilde etkili iletişimi sağlamak amacıyla, her dil seviyesi için gerekli minimum sözcük dağarcığının alt yapısını belirlemek gerekmektedir. Sözvarlığın alt sınırı, hedef sözvarlığı tarafından belirlenmektedir. Hedef sözvarlığı; sözlükbirimlerinin, yabancı dil öğrenme aşaması ile ilişkili olması; sözlükbirimlerinin sayısı dil öğrenenlerin eğitimini zorlaştırmayan ve mümkün kılan, ancak bir yabancı dilde iletişimi sağlamak için yeterli olması; yeni girdilerin (sözcükbirimlerin) girilmesiyle ve daha önce öğrenilen sözcükbirimlerin diğer anlamların tanıtılmasıyla sözvarlığının her yeni dil düzeyinde genişlemesi gibi bir dizi karakteristik özelliğine sahiptir. Farklı türdeki eğitim sözlüklerinin hiçbiri bu kadar katı nicelik ve nitelik kısıtlamalarına tabi değildir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim materyallerinin amacı, öncelikle öğretim sürecinin verimliliğini artırmaktır. Yabancı dil öğretiminde uygulanan yöntemlerin; planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde oluşturulan öğretim materyallerin önemi çok büyüktür (Zhalilova, 2023: 36). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geliştirilen diğer eğitim araç gereçlerinin yanı sıra en önemli öğretim materyallerinden biri, kullanılan ders kitaplarını destekleyen ve dil edinimini sağlayan hedef sözvarlığı listeleridir. Bu açıdan, hedef sözvarlığı, dil öğrenenlerin sözcük dağarcığının gelişimini düzenleyen, böylece eğitim içeriğinin sözcük bilgisini belirleyen özel bir müfredat belgesi olarak tanımlanabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yeni sayılabilecek bir alan olduğundan, bu alanda hedef sözvarlığı belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazın taramasında; Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğunun derleme dayalı gerçekleştiği, amaca bağlı eşzamanlı ya da artzamanlı karşılaştırmalı incelemelerin dilbilim alanında yapılan araştırmalar, çeşitli alanlarda kullanılan sözvarlığını belirlemeye yönelik çalışmalar, eğitim sözlükleri oluşturmaya yönelik çalışmalar, dil düzeylerine göre sözvarlığı ya da tematik dökümün oluşturulması gibi farklı konular üzerine odaklandığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hedef sözvarlığı belirleme süreçlerinin dilbilimsel, sözlükbilimsel ve eğitbilimsel bakış açısıyla, kapsamlı olarak incelenmesi, bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu nedenle, çalışmanın hedef sözvarlığının geniş dilbilimsel,

yöntembilimsel ve sözlükbilimsel parametreler altında incelenebiliyor olması, ihtiyacı karşılar nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, bu ihtiyacın bir ölçüde karşılanması yanı sıra, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözvarlığı belirlemesi konusunda dilbilimsel, yöntemsel ve sözlükbilimsel ölçütlerin belirlemesini de amaçlamaktadır. Dilbilimin ve eğitimsel sözlükbilimin yöntemlerinden ve bulgularından yararlanarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında pek çok gereksinimi karşılamaya, yöntemler bulmaya, dil edinimine ilişkin sorunları açıklamaya yardımcı olacaktır.

Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın temel amacı, hedef sözvarlığının dilbilimsel, eğitbilimsel, sözlükbilimsel ve yöntembilimsel seçim ilkeleri ve yaklaşımları temel alarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan A1 düzeyi dil setlerindeki sözlükbirimlerinin görünümüleri ve istatistik verileri incelemek ve bu tür çalışmalarda veri tabanının nasıl oluşturulması ve sözvarlığı unsurlarının hangi yöntemsel araçlarla hesaplanması gerektiğini ortaya koymaktır.

Buradan yola çıkarak çalışmada aşağıdaki çalışma aşamaları planlanmıştır:

1. Yabancı dil öğretimi alanında hedef sözvarlığı üzerine mevcut bakış açısını incelemek ve doğasını, ilkelerini ve yöntemlerini açıklamak;
2. Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında hedef sözvarlığının dilbilimsel, sözlükbilimsel, eğitbilimsel ve yöntemsel ölçütlerini belirlemek;
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil setlerindeki A1 düzeyi hedef sözvarlığı değerlendirmek.

Belirtilen hedefler doğrultusunda “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil setlerindeki A1 düzeyi için hedef sözvarlığı belirlemesinde durum nasıldır?” araştırma sorusunun doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil setlerindeki A1 düzeyi hedef sözvarlığı derlem işleme birimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil setlerindeki A1 düzeyi hedef sözvarlığı veri tabanının belirlenmesinde yöntemsel araçlara göre farklılaşmakta mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil setlerindeki A1 düzeyi hedef sözvarlığındaki sözlükbirimler nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Çalışmanın Özgün Değeri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hedef sözvarlığını belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle; Türkçeyi

yabancı dil olarak öğrenenlere öğretilmesi gereken hedef sözcük varlığını oluşturan sözcük birimlerin ayrıntılı dilbilimsel, eğitim bilimsel, sözcük bilimsel ve yöntem bilimsel parametreler altında değerlendirilmesinin yapılmadığı da bir gerçektir¹³. Türkçenin hedef sözcük varlığı listelerinin oluşturulması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük bilgileri, okuma kitapları geliştirmede; kitaplarda, sözcüklerde ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik alıştırma ve testlerin geliştirilmesinde hangi sözcüklerin ve sözcük türlerinin seçileceğine karar verilmesinde katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, yabancılar Türkçe öğretiminde hedef sözcük varlığı listeleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders içeriğinin düzenlenmesi konusunda da yararlı olacaktır ve dil öğretimi materyallerinin yansız, nesnel ve bilimsel ölçütlerle oluşturulmasıyla daha etkin bir dil öğretimine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada hedef sözcük varlığı dilbilimsel, eğitim bilimsel, sözcük bilimsel ve yöntem bilimsel seçim ilkeleri ve yaklaşımları temel alınarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan A1 düzeyi ders ve çalışma kitaplarındaki sözcük birimlerinin görünümleri ve istatistik verileri incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışma hedef sözcük varlığı, sözcük birim ve sözcük birim görünümüyle sınırlandırılmıştır.

¹³ Çalışmada Türkiye’de hedef sözcük varlığı üzerine yapılan çalışmalar hakkında yer alacak tüm ifadeler, hiçbir şekilde bu konudaki mevcut çalışmalarının bir eleştirisi olarak değerlendirmemelidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

DİLBİLİM VE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE HEDEF SÖZVARLIĞI YAKLAŞIMLARI

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil düzeylerine göre hedef sözvarlığı oluşturmanın ele alındığı çalışmanın bu bölümünde; *sözcük*, *sözcükbirim*, *sözlükbirim*, *söz öbeği*, *sözvarlığı*, *hedef sözvarlığı*, *hedef (asgari) sözvarlığı* listesi kavramlarına ilişkin açıklamalara yer verilip kuramsal temeller ve yaklaşımlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

1.1. SÖZVARLIĞININ TEMEL KAYNAĞI OLARAK SÖZCÜKBİRİM

Dil sisteminin ana birimi olan *sözcük* (İng. word), çağdaş dilbilim çalışmalarında *sözcükbirim* (İng. lexeme) olarak da adlandırılmaktadır.

Uzun (2006: 13), sözcüğün dilbilimin daima bir araştırma sorunu olduğunu, dil kuramlarının bu dil ögesini araştırmaya devam ettiğinin, hâlâ genelgeçer bir çözüme kavuşturulamadığının altını çizmektedir. Dilbilimciler, bir dil biriminin bir sözcükbirimi olup olmadığını tam olarak söylemek için birçok unsur göz önünde bulundurmuşlardır. Hem geleneksel hem modern dilbilim yaklaşımlarında *sözcük* terimi için birçok tanımlama yapılmış, ancak bu tanımlamaların belirsiz olduğu ve farklı bakış açılarından dolayı ortak bir noktada buluşamadığı gözlemlenmiştir (Lyons, 1983: 180). Sözcük tanımlamalarında gözlemlenen yorum farklılıkları sözvarlığı çalışmalarına olumsuz yansımaktadır. Sözvarlığı çalışmaları, temel alınan sözcük tanımı ile bu tanımın çizdiği sözcük sınırına göre farklılıklar göstermektedir.

Bu çalışmanın kapsamını Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözvarlığı oluşturduğundan, dilbilimcilerin sözvarlığı açısından sözcük ve sözcükbirimi kavramlarına yaklaşımlarını ele almak gerekmektedir. Alanyazında *sözcük* kavramı için *sözcükbirim*, *sözlükbirim*, *sözlüksel birim*, *sözcükbiçim* terimlerinin de kullanıldığı gözlemlenmiştir (İmer ve diğerleri, 2019: 229). Çağdaş dilbilim çalışmalarında sözcük terimi *sözcükbirim* (Uzun, 2006: 18); sözlüklerde yer alan ve sözlüksel bir biçim ile tek bir anlamın bileşeni olan sözcükler ise *sözlüksel birimler* ya da *sözlükbirim* (İng. lexical units) olarak adlandırılmaktadır (Cruse, 1986:

76; Cruse, 2001: 239). Buradan hareketle, sözcükbirimler, sözlükbirim ailesinin bir üyesi olarak nitelendirilebilir. Jackson (2016: 18) ise yazıda olan bir sözcüğü *yazımsal sözcük*, sözlü dilde olan bir sözcüğü *sesbilimsel sözcük*; bir dilin sözvarlığında yer alan ve sözlükte *maddebaşı*¹⁴ olarak gösterilebilen bir sözcüğü *sözcükbirim* olarak adlandırmaktadır. Dolayısıyla sözcüğün ve sözcükbirimin ne olduğunu anlamak için onun dildeki biçimlenişinin ayrıştırılması gerekir. Buradan hareketle, çalışmada, *sözcükbirim* terimi *bir dilin sözvarlığında yer alan bir birim ve bu birimin olası tüm biçimlenişlerini kapsayan soyut bir üst gösterimdir* (Cruse, 2001: 239; İmer ve diğerleri, 2011: 228; Jackson, 2016: 18; Uzun, 2006: 19) biçiminde ele alınacaktır.

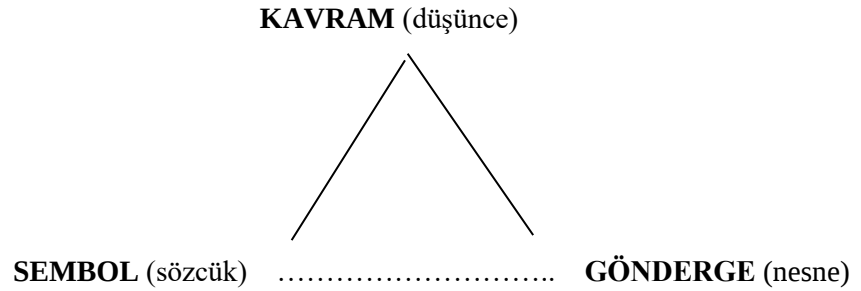
1.1.1. Gösterge- Sözcük- Söz Öbeği-Sözvarlığı İlişkisi

Gösterge (Fr. signe; İng. sign), bir başka şeyin yerini alabilen, bir şey gösteren her türlü varlık, nesne ya da olgu olarak tanımlanmaktadır (İmer ve diğerleri, 2011: 142; Karaağaç, 2013: 444). Dilin temelini oluşturan dilsel gösterge, bir düşüncenin zihinde anlam kazanması için kodlanmış simgesi olan *gösterenle* (İng. signifier) bu simgenin bilinçte anlam kazanmasını sağlayan *gösterilenin* (İng. signified) birleşmesinden doğan bir birimdir. Dilsel gösterge en basit tanımıyla *bir şeyi bir başka şeyle anlatma aracı*'dır.

Gösterge terimini dilbilime kazandıran İsviçreli dilbilimci Ferdinand Saussure (2001), dil göstergelerinin her birinin başka bir kavramı gösterdiğini savunmaktadır. Kavram, nesne ve olayların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden, insan düşünceleri sonucu gelişen ve sözcüklerle ifade edilebilen bir bilgi biçimi/yapısıdır (Ülgen, 1996). Sözcük ve kavram arasında sıkı bir ilişki bulunduğu halde bunlar birbirine özdeş değildir. Her bir sözcük bir kavramın göstergesidir ve kavramların oluşup kazanılmasında birer simgedir. Bu simgeler kavramların yazıya ya da söze dökülmüş halidir. Bu durum *Ogden- Richards Üçgeni* ile açıklanabilir. Ogden ve Richards (1989) *The Meaning of Meanings* (Anlamların Anlamı) eserinde, sözcük anlamının *sözcük-kavram-gönderge* arasındaki bir bağıntı olduğunu, bunun bir üçgen olarak düşünülebileceği öne sürmüşlerdir. *Ogden- Richards Üçgeni* (1989: 11) Şekil 1'de gösterilmiştir:

¹⁴ Sözcükbirimler, sözcükbilim ve sözlükbilimin araştırma nesnesi oluşturur.

Şekil 1: Ogden- Richards Üçgeni



Kaynak: Charles Kay Ogden ve Armstrong Richards, 1989: 11.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, sözcük önce bir kavramı çağırıştır. Bu, doğrudan gelen bir çağırışım olduğundan, düz bir çizgiyle birbirine bağlanır. Sözcük ise bir nesneyi dile getirir; kavramı da doğrudan nesneye götürür. O yüzden kavram-gönderge düz çizgiyle gösterilmiştir. Kesik çizgilerle gösterilen sözcük-nesne (sembol-gönderge) ilişkisi ise sözcüğün kavramını tetikleyip nesneye ulaştığı dolaylı bir yolu simgelemektedir.

Anlam boyutunda sözcük, gösteren ile gösterilen arasında kurulan ses bileşiminden oluşan anlamlı yapı ya da başka bir deyişle, anlamlı bir simgedir. Yani her sözcük birer simgedir ve bunlar dilin temel taşları sayılmaktadır. Bu anlamlı simge zihindeki göstergeleri (nesne, kavram, olgu, olay) somutlaştırmaktadır. Zıllıoğlu (2010: 119), sözcüklerin nesnelerin, kişilerin ve olayların kendileri değil; onları temsil eden soyut simgeler olduğunu söylemektedir. Aksan (1995), sözcüğü işaret, bir kavram, ses yönü olan her dilin kaynaşmış bir düşünce ses bileşimi ve dildeki başka öğelerle ilişkili bir anlama ve anlatma birimi olarak birkaç biçimde tanımlamaktadır.

Korkmaz (2019: 174) ise sözcüğü, ses öbeğinden oluşan, belli bir kavramı karşılayan, somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran bir dil birimi şeklinde tanımlamaktadır. Sözcükler, dilsel iletişimi ve etkileşimi mümkün kılan olgudur. İşlevleri açısından ise birer göstergedir. Bu olgu insanın *gösterge kullanabilme yetisi* olarak adlandırılmaktadır (Akerson, 2005: 60). Gösterge kullanabilme yetisi, insanın düşünsel, bilimsel ve kültürel evrimini sağlayan bir olgudur.

Sözcüğün dilin hiyerarşisinde en üst konumda yer alması *dil içi* (İng. intralinguistic) ve *dil dışı* (İng. extralinguistic) dilbilimsel özelliklerle sağlanır. Bir dizi dilbilimsel çalışmada, sözcüğün -doğası gereği- hem belirli nesneleri, olguları, bizi

çevreleyen gerçekliği hem de dış dünyanın özelliklerinin genel bir yansıması şeklinde insan zihninin yarattığı soyut varlıkları adlandırmak için dilin ana ögesi olarak işlev gördüğü birçok kez ifade edilmiştir. Bu, sözcüğün dil dışı özelliğini göstermekte; dil içi özeliği açıdan bakıldığında ise bir sözcüğün bir dilin diğer tüm birimlerinin kavramsallaştırıldığı ve tanımlandığı bir birim olduğu görülmektedir.

Sözvarlığı sadece sözcüklerden oluşmaz; söz öbeklerini de içinde bulundurur (Cowie, 1998; Mel'çuk, 1998; Schmitt, 2010; Zimmerman, 2009). Sözcüklerin, kavramları tek tek gösteren dil birimleri olduğu bilinmektedir. Fakat bazı kavramlar, tek bir sözcükten oluşmayıp birden çok sözcükle gösterilebilmektedir. Bu durumda bu kavramların içinde yer alan her sözcük bir gösterge olmayabilir. Bu özelliği taşıyan göstergeler, *söz öbeği* (İng. wordgrup/ lexical phrases) olarak adlandırılmaktadır. Bunlar, tek sözcükle anlatılamayıp birden çok sözcüğe gereksinim duyulan kavramları, bazı nesneleri ve eylemleri karşılayan dil birimleridir¹⁵. Dilbilim alanyazında *söz öbeği*, tek sözcükle ifade edilmeyen varlıkları, kavramları, durumları, hareketleri karşılamak ya da belirtmek, pekiştirmek ve nitelemek üzere birden fazla sözcükle kurulan yapısal ve anlamsal bütünlüğe sahip dilsel öge olarak tanımlanmaktadır (Altun, 2011: 11; Delice, 2003: 17; Ergin, 2009: 374; Gökdayı, 2010: 1304; Karaağaç, 2013: 745; Karahan, 2015: 39; Koç, 2001: 492; Özkan ve Sevinçli, 2015: 14). Söz öbekleri birer sözlükbirimlerdir. Bu sözlükbirimlerde yer alan sözcükler yeni bir anlam kazanarak anlam alanını genişletmektedir. Söz öbeğindeki sözcüklerin temsil ettiği yeni göndergelerin dil kullanıcıları tarafından tanınması durumunda söz konusu sözlükbirimi dilin sözvarlığında kendi yerini almaktadır.

Yukarıda ifade edilen sözcükler dilin göstergeleridir ve göstergeler, insanın tüm yaşamını biçimlendiren belli kurallar çerçevesinde birbirine bağlı bir bütündür. İnsan, göstergeler vasıtasıyla dil dizgesini öğrenip bulunduğu toplumun diğer üyeleriyle iletişim kurar. İletişimi kurabilmesini sağlayan göstergeler ise dilin sözvarlığını oluşturan anlamlı ögelerdir. Sözcükler, bir dilin sözvarlığını oluşturan en temel ögelerdir. Sözvarlığı ise dilin gösteren boyutunu oluşturmaktadır. Ancak, bir dilde bulunan tüm sözcüklerin o dilin sözvarlığını oluşturduğu söylenemez. Çünkü dilin

¹⁵ Evrensel Dilbilgisinde birden fazla sözlüksel öge ile kurulan bütünlüklülere *öbek yapı* kavramı çerçevesinde yaklaşmaktadır. Söz öbeklerinde her zaman öbeği kuran *baş* olarak adlandıran bir merkez bulunur. Baş hangi dilbilimsel ulama öbek da o kategorisindedir yani öbeğin kategorisi başın kategorisiyle özdeşmektedir.

sözvarlığı, sadece dilin sözcüklerinin tamamı değil; deyimlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bir bütündür (Aksan D., 2004a: 7).

1.1.2. Söz ve Sözcük Ayrımı

Sözvarlığı incelemelerinde *söz* (İng. parole) ve *sözcük* kavramlarının içine nelerin dahil edildiği, tanımlarının nasıl yapıldığı önem taşımaktadır. Bu bağlamda üzerinde durulması gereken ilk nokta, söz ile sözcük kavramlarıyla neyin ifade edilmek istendiğinin açıkça belirtilmesidir.

TDK Türkçe Sözlükte (TDKTS)¹⁶ (2019: 2153) *söz* teriminin karşılığı kelime ve sözcük olarak tanımlanmaktadır:

1. Bir düşünceyi eksiksiz olarak anlatan kelime dizisi, lakırtı, kelim, laf, kavl.
2. Bir veya birkaç heceden oluşun ve anlamlı olan ses birliğı, kelime, sözcük.

Dilbilimde dil ve söz ayrımı ilk kez yapısal dilbilimin temsilcisi Ferdinand de Saussure (2001) tarafından yapılmıştır. Araştırmacıya göre, dil kullanıcısı, belirli dil uygulamalarını (konuşma, yazma, çizme) dilin yapı ve kuralları çerçevesinde gerçekleştirmektedir. *Parole* ya da *söz*, konuşmanın kendisini ve tüm dilsel edinimleri içermektedir. Soyut ve toplumsal bir dil sistemi (Türkçe, Fransızca, İngilizce vb.) *dil* olarak adlandırılır. *Söz* ise bu dilin somut ve bireysel kullanımındır. Bir başka deyişle, söz dilin konuşucular tarafından belirli bir andaki uygulamasıdır.

İmer ve diğlerleri (2011: 228) sözü, dile karşıt olarak, dil yetisinin bireysel kullanımı ve bu bireysel dil kullanımlarının gerçekleşmesi için sesleme eylemleri olarak tanımlamaktadır. Barthes'e (1986: 16) göre dil, sözün hem sonucu hem aracıdır. İşeri (2017: 16), sözün bir *töz*¹⁷ olduğunu belirterek sözün ses ve anlam boyutunda, *gösteren* (ses) ve *gösterilen* (kavram) düzlemlerinde değerlendirirken dil olgusunu bir soyutlama, sözün ise bu soyutlamanın bir gerçekleşmesi olarak tanımlamaktadır. Ayrı bir tanımda ise söz, benzer şekilde, *dilin bireysel kullanımında olan soyutlamadaki bir biçim* olarak açıklanmaktadır (Hengirmen, 1999: 335). Karaağaç (2013: 713-714),

¹⁶ Çalışmada Türk Dili Kurumu Türkçe Sözlüğü için TDKTS kısaltması kullanılmaktadır.

¹⁷ *Töz* kavramı göstergebilime Danimarkalı dilbilimci Louis Hjelmslev (1971) tarafından kazandırılmıştır.

sözü hem dildeki varlık, durum, eylem ve zihindeki canlandırmaların ifadesi hem de sözcükbiriminin seslerden oluşan bir yapı olarak görürken Korkmaz (2019: 217) sözü, bir amaçla söylenen bir sözcük ya da sözcüklerden oluşan bir dizi şeklinde açıklamaktadır.

Bir toplumun üyeleri düşünceleri yazılı ya da sözlü dille ifade eder. Bu düşünceler, sözle ortaya konulur. Sözcükler ise insanların çevresiyle iletişim ve etkileşim sürecinde kullanılır. Söz, göstergeler dizgesi olan dilin gösteren boyutunu oluştururken sözcükler, insanın duygularını ve düşüncelerini aktarmak için üretilen göstergelerdir.

1.1.3. Sözcükbirimin Sınırları

Sözcükbirimin tüm sesbilimsel gerçekleştirmeleri, biçimbilimsel biçimlenmeleri, anlamsal farklılıklar ve konumlandırma gibi özelliklerine sahip olması, onun hangi dil düzlem(ler)ine ait olduğu sorusunu gündeme getirmenin yanı sıra, sesbilimi, biçimbilimi, anlambilimi, sözdizimi, sözcükbilimi, sözlükbiliminin en önemli sorunu haline getirmektedir (Babich, 2010: 16).

Bu bölümde hedef sözvarlığı açısından kabul edilebilir sözcükbirimin sınırlarını ortaya koyma amacıyla, sözcükbirimin tanımlanmasında hangi ölçütün/ölçütlerin temel alınması gerektiği kuramsal olarak tartışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacıların sözcükbirimi tanımlanması konusunda kullandıkları ölçütler oldukça önemlidir. Sözcükbirimin sınırını çizmek için daha önce yapılan ilgili araştırmalar gözden geçirilmiş ve bu araştırmaların sözcükbirimi tanımını dilin alt dizgelerinin (sesbilgisi, biçimbilgisi, anlambilgisi ve sözdizimi) dikkate alınarak sesbilimsel, biçimbilimsel, anlambilimsel ve sözdizimsel yöntemlere dayandığı ya da *çok disiplinli* (İng. multidisciplinary) ve *geçişken disiplinli* (İng. transdisciplinary) bir yaklaşımla yapıldığı gözlemlenmiştir.

1.1.3.1. Sesbilimsel Yaklaşım

Sözcükbirim, dilde en fazla öne çıkan birimdir. Uzun (2006: 14) ve Jackson (2016: 18), sözcükbirimi “Yazıda iki ucuna boşluk verilerek yazılan öge.” olarak

tanımlayarak *yazımsal sözcüğü* (İng. orthographic word) *sesbilimsel sözcükten* (İng. phonological word) ayırmaktadır. Carter (1987: 4), yazı dilini esas alıp “... bir tarafından boşluk ya da noktalama işareti ile bağlı olan her harf dizisidir.” diyerek, yazımsal sözcüğün anlamsal ya da dilbilgisel işlev farklılıklarına duyarlı olmadığını vurgulamaktadır. Bu tanımlar, yazılı dili temel almaktadır. Ancak Türkçe sözvarlığında bulunan bileşik sözcükler arasında hem birleşik yazılanlar (örn. *gökyüzü*, *hanımeli*, *oyunbozan*, *aslanagzı*) hem ayrı yazılanlar (örn. *arz etmek*, *dil balığı*, *çörek otu*, *kara yolu*) vardır.

Bazı araştırmacılar (Hockett, 1958: 167; Jakobson ve Halle, 1956: 20), sözcüklerin olası duraklamalarla ayrılabilceği savını ileri sürmüşlerdir. Sesbilimsel ölçüt, bu savla koşuttur. Bu yönteme göre, hem yazılı dilde hem konuşma dilinde ses zincirleri içindeki duraklama noktaları sözcük sınırlarını belirlemektedir. Başka bir ifadeyle, sesbilimsel ölçütte sözcük sınırları konuşma eyleminde duraklarla belli olmaktadır. Fakat sözlü dilde sözcükler arasındaki boşlukların genellikle duyulmamasından dolayı boşluk bırakılması söz konusu değildir.

Böylece hem yazım hem sesletim açısından *boşluk* ölçütünün sözcükbirimin tanımlanmasında kullanılamayacağı görülmektedir. Dolayısıyla, sesbilimsel ölçüte göre yapılan sözcük tanımı, sözcükbirimin sınırlarını belirleyemez.

1.1.3.2. Biçimbilimsel Yaklaşım

Sözcüğü bir *biçimbirim*¹⁸ (İng. morpheme) olarak sınıflandıran araştırmacılar, Türkçe gibi her dilsel süreçte biçimbirimlerin (eklerin) kullanıldığı dillerde, sözcük sınırlarının belirlenmesinde biçimbilimsel ölçütün yeterli olduğunu ileri sürmekteydiler (Demirci, 2015: 131; Huber, 2013: 185, İmer ve diğerleri, 2011: 53). Sapir (1921: 34), sözcüğü anlamını bozulmadan taşıyan ve daha ufak parçalara bölünemeyen bir yapı olarak görerek aynı yaklaşımı sergilemektedir. Bloomfield ve Gleason gibi Amerikan Yapısal Dilbilimin temsilcileri, sözcüğün dilde bulunan asgari düzeydeki serbest biçim yani yalnız başına olabilecek en küçük birim olduğunu söyleyerek biçimbirim kavramı ile sınırlandırmanın mümkün olduğunu düşünüyorlardı (Carter, 1987: 4; Palmer, 2001:

¹⁸ Dilde anlamlı en küçük birimi olan *biçimbirimi*, tek tek sözcükbirimler olmakla birlikte sözcükbirimlere eklenen anlamlı en küçük parçalar olan ekler de olmaktadır (örn. *kitap-kitaplar*, *gözlük- gözlükler*).

53). Baker (1992: 11) da benzer şekilde sözcük tanımını “dilın tek başına kullanabilen en küçük birimi” olarak tanımlarken; Günay (2007: 25), sözcük tanımını biçimsel özelliklere dayanarak yapmak gerektiğini, sözcüğün en belirgin özelliğinin biçim olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, bu tanımlar doğrultusunda sözcükbirimi biçimbilimsel yönden tanımlarken biçimbirimlerin iki öbekte; *bağımlı biçimbirim* (İng. bound morpheme) ve *bağımsız biçimbirim* (İng. free morpheme) olarak ayrıldığına dikkate alınması gerektiği unutulmamalıdır (Demirci, 2015: 131-135; Eker, 2013: 254-255; İmer ve diğerleri, 2019: 33; Toklu, 2003: 77-87). Sözcük, dilin anlam taşıyan en küçük birimi olan bağımlı biçimbirimden ayrılmalı; çünkü bağımlı biçimbirimler (eylemler¹⁹, edatları, tüm ekleri, tek başına görünemeyen kökler) sözcük gibi anlam taşımasına rağmen bağımlı yapılardır (Adalı, 2004: 25; Uzun, 2006:25). Bağımsız biçimbirimler (Türkçede kök sözcükbirimler) ise başka bir biçimbirime ihtiyaç duyulmadan kendi başlarına kullanılabilen sözlükbirimlerdir (Katamba, 1993: 41). Örnek 1’de biçimbirimlerin ayrımı gösterilmiştir.

$$(1) \quad \{dal-\} + \{-gA/Iç\} \rightarrow DALGIÇ$$

Örnek (1)’deki *DALGIÇ*²⁰ sözcükbirimi *{dal-}* (E)ylem tabanı²¹ üzerine *{-gIç}* türetim biçimbirimi²² eklemesiyle türetilmiştir (Can ve Kayabaşı, 2016: 36). Bu durumda *{dal}* (E)ylem tabanı ve *{gIç}* türetim biçimbirimi ikisi birden bağımlı biçimbirimlerdir. *{dal}* (E)ylem tabanı bağımlı biçimbirimdir; anlam taşımasına rağmen onu sözcük olarak değerlendirilmesi güçtür.

Popova ve Stepnin (2011: 23), bir dil biriminin sözcükbirimi olarak tanımlanması için biçimbilimsel ve sesbilimsel ölçütlerin olması gerektiğini savunmaktadır:

- i. Sözcükbirim biçimsel dizisinden (tabandan) oluşmalıdır;
- ii. Sözcükbirimin başında, sonunda ve biçimbirimlerin birleşiminde belirli sesbirimlerinin birleşmelerine izin verilmelidir;
- iii. Sözcükbirimde vurgu denilen seslemin daha belirgin olmalıdır;
- iv. Bir sözcükbirim diğerinden bir duraklama ile ayrılabilmelidir.

¹⁹ Türkçede eylemler bağımlı biçimbirimler olarak değerlendirilmektedir.

²⁰ Çalışmada bulguları içeren tablo ve şekiller dışında sözü edilen tüm sözcükbirimlerin yazımı için büyük-tül biçim tercih edilmiştir.

²¹ *Eylem tabanı (gövdesi)* (İng. verbal stem), eylem veya ad kökünden eylem türetim biçimbirimiyle türetilen gövdedir (Örn. *{su}{A}+{IA}>sulamak*, *{al-}{E}+{Iş}>alışmak*).

²² *Türetim biçimbirimleri* Türk dilbilim alanyazında daha çok *yapı eki* terimiyle karşılanmaktadır. Çalışmada çağdaş dilbilimsel çalışmalara dayanarak *türetim biçimbirimi* terimi kullanmaya uygun görünmüştür.

Görüldüğü gibi, biçimbilimsel ve sesbilimsel ölçütlere göre yapılan sözcükbirim tanımlamalarında sözcüğün sözlük dizgisinin bir birimi olarak belirlenmesi zorlaşmaktadır. Sözcükbirimin sınırını yapısal yaklaşım çerçevesinde biçimbirim kavramıyla belirlemek yetersiz kalmaktadır ve Porzig'in (1995: 83-84) belirttiği gibi, biçimbirimler büyük ölçüde sözcükbirimler değildir.

1.1.3.3. Anlambilimsel Yaklaşım

Bir dil topluluğu, doğadaki nesnelerin, eylemlerin, bilginin, değişik yaşam olgularının aktarımında sözcük denen ses birleşimlerinden yararlanmaktadır. Dil, bu aktarımı sözcüklerle kavramlaştırarak düşünsel boyutta onları bir anlam ağıyla sıralandırır. Bundan hareketle kavram üzerine yapılan birçok sözcükbirim tanımı, anlam temellidir.

Anlambilimsel ölçütte ses dizilimi anlamlıysa sözcük olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşım ses ve anlam etkileşimlerini temel almaktadır.

Alman düşünür Wilhelm von Humbolt, sözcüğün "... bir dili oluşturmaya da dilin en çok anlam taşıyan parçası" (aktaran Akarsu, 1984: 31) olduğunu belirterek anlam aktarımındaki önemini vurgulamaktadır. Martinet (1998: 134-138) ise anlam birimlerin oluşturduğu özerk bir dizim olarak görmektedir. Diğer araştırmacılar (Banguoğlu, 2019: 144; Gencan, 2001: 78) da, anlamlı olma özelliğini vurgulayarak, tümce kuruluşuna yarayan, her dile göre ayrı bir anlatım aracı olarak tanımlamaktadırlar.

Yukarıda verilen tanımlardan sözcükbirimin anlamının esas alındığı, anlamsal bir içerik taşımasının zorunluluğu öngörülmektedir; fakat, anlambilimsel yaklaşımda, ilgeç ve bağlaçlar gibi dilbilgisel işleve dayalı dil birimleri; özel kullanımı olan ünlemler ve yansıma sözcükler kapsamın dışında bırakıldığından, anlambilimsel ölçütün sözcükbirimi sınırlarını çizmekte yeterli olmadığı görülmektedir.

1.1.3.4. Anlambilimsel-İşlevsel Yaklaşım

Ergin (2009: 29) ve Hatiboğlu (2003: 130), sözcükleri anlam ya da dilbilgisel görev üstlenen bazı ses birlikleri olarak tanımlarken, aynı zamanda anlamlı olmakla birlikte işlevsel olarak kabul etmektedir.

Korkmaz (2019: 174), sözcüğün tanımını işlev ve anlam gibi iki temel üzerine kurarak kavramları yansıtan, onların arasında ilişkisel bağıntı kuran dil birimlerinin sözcük olarak nitelendirilebileceğini; sözcüklerin dilde ya anlamsal ya da işlevsel görev üstlendiğini öne sürmektedir. Bunlardan *MASA*, *TAŞ*, *AĞAÇ*, *SEVİNÇ*, *ÜZÜNTÜ* gibi ögeler anlamlı sözcükbirimleri sayılmaktadır. *İLE* (Ali ile), *GİBİ* (ekmek gibi), *VE* (Ali ve Ayşe), *YA DA* (kitap ya da defter), *GÖRE* (bize göre), *HEY* (hey adam) ilgeçlerinin ve ünlemlerin tek başına anlam taşımayan; anlamlı sözcükbirimler ile birlikte kullanıldıklarında anlam kazanan sözcükbirimler olarak sözvarlığında yer aldığı anlaşılmaktadır. Martinet (1998: 97-98) de sözcükbirimi, anlam birimlerin oluşturduğu özerk bir dizim olarak tanımlamakla birlikte, ilgeçler gibi işlevsel birimlerin de sözcükbirimi olarak adlandırıldığını vurgulamaktadır.

Anlambilimsel-işlevsel ölçütte sözcükbirimlerin öbek, tümce ya da söylemde üstlendiği göreve göre değerlendirildiği ve bir dil birimin işlevsel özelliklerden daha çok dilbilgisel niteliklerle ilgili olduğu görülmektedir. Fakat sözcükbirimlerin sadece bu ölçüte göre değerlendirilmesi yeterli olamamaktadır.

1.1.3.5. Sözdizimsel Yaklaşım

Bir dizi dilbilimsel çalışmada biçimbilgisi ve sözdizimi arasında bir “köprü” (Babich, 2006: 17) olarak değerlendirilen sözcükbirim, sözdizim açısından tanımlanmaktadır. Sözcükbirimlerin oluşturduğu biçim düzeninde onların sıralanması, konumlandırılması, tekrarlanabilir olması; görüldüğü her konumda biçimini ve kavramsal içeriğini koruyabilmesi sözcükbirimlerin sözdizimsel ölçütlerle sınırlandırılmasının mümkün olduğunu düşündürmektedir (Bauer ve Huddleston, 2002: 121; Bloomfield, 1933: 178; Harris, 1951: 325, Matthews, 1991: 104).

Boduen de Kurtene’ye (1963: 183) göre, sözvarlığını oluşturan tüm dil birimleri sözdizimsel açıdan *sentagmalar*dır (Fr. syntagme). Alanyazında *sentagma*

teriminin tanımıyla ilgili birçok farklı görüş bulunmaktadır (Reformatsky ve Reformatskaya, 2018: 110-117). Sentagma, Türk dilbilim alanyazında *dizim* ve *sözdizimsel sözcükbirimi* olarak bilinmektedir. Sözdizimsel yaklaşıma göre sentagma, birbiri ardına sıralanan en küçük bir ya da daha fazla sözdizimsel unsurdan oluşan *birleşim dizimidir* (örn. *kayakçı, buz pateni, buzdolabı*) (İmer ve diğerleri, 2011: 98). Bir başka ifadeyle, *sözdizimsel sözcükbirimlerdir* (Özlem, 2018: 259). Ancak, sözvarlığı açısından sözcükbirimi sözdizimsel yaklaşımla tanımlamak, Türkçe gibi sondan dallanan dilde kavramsal ilişkilerin bağımlı biçimbirim ve/veya ilgeçler aracılığıyla kurulduğundan yanıltıcı olabilmekte; bu, bir sözcükbirimin işlevinin onun tümcelerdeki konumuyla saptanamayacağı anlamına gelmektedir.

1.1.3.6. Sözcük Ayırışması ve Sözcük Özdeşliği Ölçütleri

Rus dilbilimci Smirnitsky (1954: 10-34), sözcük tanımına açıklık getirmek için *sözcük ayırışması* (İng. word separation) ve *sözcük özdeşliği*²³ (İng. word identity) olarak iki farklı ölçüt önermiştir.

Sözcük ayırışması ölçütü, bir sözcükbirimin kendi parçası olan biçimbirimden ve birkaç sözcükten oluşan söz öbeğinden ayrılmasına olanak sağlamaktadır. Bu ölçüte göre, bir sözcükbirimi biçimbirimden ayıran *anlamsal bütünlüktür*. Söz öbeğinden ayıran ise *dilbilgisel bütünlüğüdür*. Anlamsal bütünlüğü olan dil birimleri, sabit bir dilbilgisel yapıya sahip olmayabilir. Aynı zamanda, sözcükbirimi ve söz öbeğini anlamsal ölçütlere göre ayırt etmek genellikle zordur. Bu durum, aşağıdaki örneklerde sergilenmektedir:

- (2) a. *Sağlıksız- Sağlıklı değil;*
b. *Hiçbir şeyle- Hiçbir şey ile;*
c. *Kalkmak- Ayağa kalkmak.*

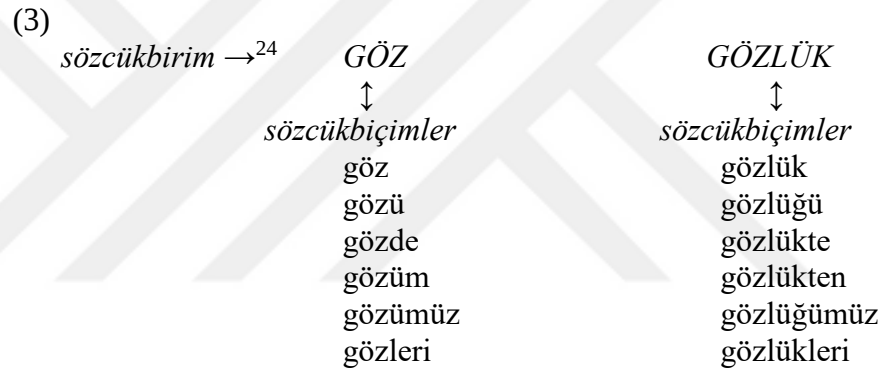
Örnek (2a)'da görüldüğü gibi, anlamsal bütünlüğü olan *SAĞLIKSIZ* sözcükbirimi ve *SAĞLIKLI DEĞİL* söz öbeği biçimbirimsel olarak farklı dilbilgisel yapıya sahiptir. Anlamsal olarak aynı olan dilsel birimlerin (örn. *şeyle- şey ile*) bazı

²³ *Sözcük ayırışması* (Rus. отдельность слова) ve *sözcük özdeşliği* (Rus. тождество слова) terimleri yazar tarafından çevrilmiştir.

durumlarda ilgeç *ŞEY* ortaya alınarak farklı dilbilgisel görünümde olması (2b)'de gösterilmiştir. (2c)'de *KALKMAK* sözcükbiriminin ve *AYAĞA KALKMAK* söz öbeği, anlamsal olarak yakın olmakla birlikte, dilbilgisel bütünlük açısından aynı olmadığı gösterilmiştir. Böylece, bir sözcükbirimi anlamsal ve dilbilgisel bütünlük ölçütlerine göre bütünleştirilebilir ve ayırt edilebilir.

Sözcüğü ayrışmasından sonra onun farklı biçimlerinin aynı sözcüğe ait olduğu *sözcük özdeşliği* ölçütüyle belirlenebilmektedir. Bu ölçüte göre, bir sözcükbirimin dilbilgisel bağlamına göre olası biçimlenişleri bulunmaktadır.

Bu tip sözcükbirimlerin biçimlenişleri (çekimli değişkisi/çekimsel dizin) *söz biçimi* ya da *sözcükbiçim* (İng. wordform) terimiyle adlandırılmaktadır (İmer ve diğerleri, 2011: 229; Karaağaç, 2013: 725; Uzun, 2006: 19). Örneğin; *GÖZ* ve *GÖZLÜK* sözcükbirimleri bu değişkelere sahiptir:



Örnek (3)'te görüldüğü gibi, *GÖZ* ve *GÖZLÜK* sözcükbirimleri çekimli biçimlerin tümünü temsil eden bir üst birimdir. Sözcükbirimin olası her biçimlenişi birer sözcükbiçimidir.

Dilbilim alanyazınında farklı tanımlara rağmen, sözcükbirimin dilin hem anlamsal hem de dilbilgisel ve söylemsel özelliklerinin odağı olan ve dilin tüm seviyelerinde işlev gören bir birim olduğu kabul edilmektedir (Kubryakova, 2004: 68-69). Baumann, Kame'enuei ve Ash (2003) sözcükbirim kavramının farklı biçimde tanımlanabileceğini; ancak yapı, anlam ve işlev gibi üç önemli hususu içermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yukarıda verilen tüm tanımlamalardaki ortak nokta, sözcükbirimlerin seslerden meydana gelmeleri (sesbilimsel ölçütü), bağımsız nitelikte bulunmaları

²⁴ → imi, gösterimsel bir imdir.

(biçimbilimsel ölçütü), anlamsal değer taşımaları (anlambilimsel ölçütü) ve dizimsel düzlemde işlev üstlenmeleri (sözdizimsel ölçütü) onların dilin temel birimlerinden biri olduğunu; tek başına nesnel gerçekliğe gönderimde bulunduğunu vurgulamaktadır.

1.2. HEDEF SÖZVARLIĞI: TANIMI, SINIRLAR VE İLGİLİ KAVRAMLAR

1.2.1. Alanyazındaki Sözvarlığı Kavramı ve Tanımları

Dil, sözvarlığı aracılığıyla toplumdaki gerçeklik ve farkındalık ile doğrudan ilişkilidir. Dilin sözvarlığının kapsamı ve içeriği, ana dili konuşucularının ekonomik, sosyal, kültürel yaşamının doğasına ve gelişimine bağlıdır. Toplumdaki sosyal, kültürel, mesleki farklılıklar dilin sözvarlığına yansımaktadır. Bunun sebebi, sözvarlığının gerçekliğe yönelik olarak çok hareketli olması ve dış faktörlerin etkisi altında kapsamının güçlü bir şekilde değişmesidir. Yeni gerçeklerin ortaya çıkışı ve eskilerin ortadan kalkması, bu oluşumlara karşılık gelen sözcüklerin ortaya çıkmasına veya ayrılmasına; anlamların değişmesine yol açmaktadır.

Dilin merkezinde bulunan sözvarlığı, dil kullanımı ve dil öğretimi için büyük öneme sahiptir (Laufer, 1997: 54). Lewis (1993: 89) ise, edebi biçimde sözvarlığının “dilın kalbi” olduğunu söyleyerek onun hayati önemini öne çıkarmıştır. Aslında bir dilin özünü oluşturan da budur. Sözvarlığı olmadan konuşmacılar anlamı aktaramaz; belirli bir dilde diğer kişilerle iletişim kuramazlar. Sözcükler bir dilin yapı taşlarıdır; onlar olmadan insanlar nesneler, eylemler, fikirleri hakkında anlatmak istediğini iletemezler. David Wilkins (1972: 111-112), dilbilgisi olmadan çok az şey aktarılabileceğini, fakat sözvarlığı olmadan hiçbir şey aktarılamayacağını söyleyerek sözvarlığının önemini bir kez daha vurgulamıştır (aktaran Thornbury, 2002: 13).

*Sözvarlığı*²⁵ kavramının batı dillerindeki karşılığına bakıldığında İngilizcede *vocabulary*, Fransızcada *vocabulaire*, İspanyolcada *vocabulario*, Rusçada *лексика/словарный состав* [l'i'eks'ikə/ slɐv'arnɨj sɐst'af]²⁶ Almancada *wortschatz* ve *wortbestand* terimleri ile karşılandığı görülmektedir.

²⁵ Çalışmada Türk dilbilim alanyazında mevcut olan terimleri ve tanımları göz önünde bulundurarak *sözvarlığı* teriminin kullanılması tercih edilmiştir.

²⁶ Çalışmada Rusça sözcüklerinin Latin alfabesine dayalı çevriyazı *İnternational Phonetic Association, IPA* (Uluslararası Fonetik Derneği) tarafından geliştirilen ve sürdürülen uluslararası fonetik alfabesi kullanılmıştır.

Türk dilbilim alanyazında sözvarlığı terimi, birçok kavram gibi, farklı dilbilimciler tarafından ekollere ya da yaklaşımlara bağlı olarak farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bu kavram Türk dilbiliminde hep olmasına rağmen, tanımlanmasında belirsizlikler gözlemlenmektedir. Araştırmacılar uzun yıllar, sözvarlığı kavramı için, değişik nedenlerle, *sözvarlığı*, *söz dağarcığı*, *söz hazinesi*, *sözcük dağarcığı*, *sözcük gömüsü*, *vokabüler*, *kelime hazinesi*, *kelime serveti*, *kelime kadrosu* ya da *kelime hazinesi* gibi birbirlerinden farklı terimler kullanmış; bunun sonucu olarak da bu terimle adlandırılan kavramların tanımlarında tam bir uzlaşmaya varamamışlardır. TDKTS’te (2019: 2158), sözvarlığı teriminin diğer karşılıkları *söz hazinesi*, *söz dağarcığı*, *sözcük hazinesi*, *kelime hazinesi*, *kelime kadrosu*, *vokabüler*²⁷ olarak verilirken, Baş’ın (2010: 122) yaptığı tanımda yukarıda sayılan terimlere ilave olarak *kelime serveti* ve *sözcük gömüsü* gibi terimlerin de sözvarlığını karşıladığı görülmektedir.

Türkiye’de ana dili ve yabancı dil öğretimi alanına sözvarlığı olgusu, *kelime hazinesi* terimiyle girmiştir. “Hazine” sözcüğü Türk kültüründe servet, maddi değeri yüksek olan, menkul zenginliği anlamına gelmekte; “kelime” sözcüğüyle birlikte kullanıldığında sözcük zenginliğini çağrıştırmaktadır. Ancak Arapça olan “hazine” sözcüğünün bazen *hazne* (bir toplama ve saklama yeri) biçiminde telaffuz edildiği gözlemlenmiştir. Bu sorun üzerine Türk dilini sadeleştirme hareketi doğrultusunda²⁸ kavramsal olarak zihinde “menkul zenginlik” çağrışımı yapan Arapça olan “hazine” sözcüğü “dağarcık” sözcüğüyle değiştirilmiş; böylece *kelime dağarcığı* (Banguoğlu, 2019: 141) ve *sözcük dağarcığı* (Vardar, 2002: 182) terimleri önerilmiştir. Fakat “dağarcık” sözcüğü sözvarlığı terminolojisinin kullanımına girmesine rağmen, Türkçede “Deriden yapılmış ağzı büzmeli torba.” anlamına gelen bu sözcük, sözvarlığı kavramını tam olarak yansıtmamaktadır. Sözvarlığı kavramı için terim arayışında *sözcük gömüsü* terimi de ortaya atılmış, ancak, bu terim dilbilim alanında fazla tutulmamıştır. Daha sonra, *sözcük* ve *söz* kavramlarının anlamsal içeriklerinin yakın olması ile “varlık” sözcüğünün birikim ve zenginlik ifade etmesinden dolayı,

²⁷ Çalışmada metin içi alıntılarda kullanılan terimlerin özgün biçimlerine sadık kalınmıştır.

²⁸ Türkçeyi, yabancı dillerden gelen sözcüklerden arındırmak ve Türkçe kökenli sözcükler kazandırmak amacıyla 19. yüzyılda başlatılan ve 20. yüzyılının ilk yarısına kadar süren bir dil sadeleşme girişimidir.

sözvarlığı terimi önerilmiştir. Günümüzde ise çağdaş Türk dilbilim alanyazında bu terimin benimsendiği görülmektedir.

Bazı araştırmacılar *kelime hazinesi*, *kelime dağarcığı*, *sözvarlığı*, *söz dağarcığı* terimlerini birlikte kullanarak sözcüklere farklı anlamlar yüklemektedir. Baş (2011: 56), kelime hazinesini bir metinde yer alan sözcükleri temsil eden; sözvarlığını ise bu kelime hazinesini kapsayan sözcüklerin toplamı olarak tanımlamaktadır. Korkmaz (2019: 174) ise, sözvarlığını bir dilde bulunan tüm sözcükleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan sözcüklerin toplamı olarak tanımlamaktadır. Karaağaç (2013: 745, 754), *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*nde, söz hazinesi ve sözvarlığı terimlerine farklı sözlük maddelerinde vermektedir. Araştırmacı, söz hazinesini, *bir dilin bütün sözleri*; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan sözler toplamı; o dil, kişi veya topluluğun söz hazinesi olarak bilinir şeklinde geniş bir biçimde tanımlarken, sözvarlığını *bir dilin, bir alanın veya bir eserin sözvarlığı, söz hazinesi* olarak daha dar anlamda tanımlamaktadır. Uluslararası alanyazında ise sözvarlığı şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. Bir bireyin bildiği sözcüklerin toplamı (Linse, 2005: 121);
2. Bir dilin bütünüyle alınmış sözcük dağarcığı (Trusova, 2008: 23);
3. Belirli bir dil için bir sözcük listesi ya da sözcük kümesi (Hatch ve Brown, 1995: 1);
4. Ses ve dilbilgisel yapı ile birlikte bir dili oluşturan sözcüklerin bütünü (Zherebilo, 2010: 141).

Sözvarlığı daha geniş bir kavram olup tüm bu eş anlamlı kavramların en üst kategorisini oluşturmaktadır. Sözcükleri insan tarafından oluşturulan *dış dünyayı bir mantık çerçevesinde içselleştirip ayrıştırabilen* (Harris ve Taylor, 2002: 11) birer yapay gösterge olarak kabul edersek söz *dünyanın içselleştirilmesi, içselleştirilerek anlamlandırılması ve bu anlamlar doğrultusunda düşünceler üretilmesi ve aktarılması gibi önemli fonksiyonların gerçekleştirilmesini üstlenen sözcüklerin ve sözcük birliklerinin toplamı* (Yalçın, 2005: 25) tanımının sözvarlığını ifade eden en kapsamlı tanım olduğu görülmektedir.

1.2.2. Alanyazındaki Hedef Sözvarlığı Kavramı ve Tanımları

Yabancı dil öğretiminde *hedef dil* (İng. target language), ana diline karşıt öğrenilen dil anlamına gelmektedir (Richards ve Schmidt, 2002: 539). Yabancı dil

öğretimi alanında ana hedeflerden biri dil öğrenenlerin hedef dil dizgesine yönelik farkındalıklarını geliştirmek ve hedef dildeki dil birimlerinin doğru kullanımını öğretmektir. Yabancı dil öğretiminde çeşitli ders materyallerinden yararlanılmaktadır. Dil öğrenenlerinin sözcükleri, ilgili kavramları ve anlamlarını öğrenmeleri için doğru kaynaklara erişim sağlanmalıdır. Bu kaynaklardan biri sözlüksel işlevi taşıyan *hedef sözvarlığı listeleri*dir. Hedef sözvarlığı listelerinin alanyazında iki farklı terimle adlandırıldığı gözlemlenmiştir:

1. *Hedef Sözvarlığı Listeleri* (İng. target vocabulary) (Baskın, 2018; Karadağ, 2018; Watcyn- Jones, 1994);
2. *Asgari Sözvarlığı Listeleri* (İng. lexical minimum) (Andryushina, 2001; Arutyunov ve diğerleri, 1981; Azimov ve Schukin, 2009; Dubichynskiy, 2008; Markina, 2011; Muravyev ve Olshevskaya, 2019; Lapidus, 1986; Skalkin ve Varejkina, 1991; West, 1953).

Terim karmaşıklığını önlemek amacıyla bu iki terimin yakından incelenmesi gerekmektedir. Alanyazında daha çok asgari sözvarlığı teriminin yer edindiği görülmektedir. Hedef sözvarlığı ve asgari sözvarlığı kavramları uzun süredir eş anlamlı kavramlar olarak kullanılmıştır. Sözvarlığı listelerinde terim farklılığının anlaşılması için onların geniş ve dar anlamıyla ele alınması gerekmektedir. Geniş anlamda sözvarlığı listeleri; belirli amaçlar için seçilen, belirli bir sırada (çoğunlukla alfabetik olarak) düzenlenen herhangi bir sözcük listesidir. Bazı araştırmacılar sözvarlığı listelerini benzer şekilde tanımlamaktadır. Hatch ve Brown'a (1995: 1) göre, sözvarlığı listeleri, belirli bir dil için bir sözcük listesi ya da sözcük kümesidir. Markova (2011: 76) ise, sözvarlığı listelerini, *bütüncül* (İng. integrated) çok işlevli özel bir tür eğitim sözlüğü olarak görmektedir. Son yıllarda, yabancı dil öğretim yöntemlerinin terminolojisinde yapılan değişiklikler ve yaklaşımların daha geniş tanımlanması sonucunda sözvarlığı listeleri kavramının tanımlarının daraltma ya da başka deyişle netleştirme eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir (Markova, 2011: 33). Yabancı dil öğretimi alanında farklı ölçütlere göre seçildikleri, farklı ilkeler temelinde inşa edildikleri ve farklı işlevleri yerine getirdikleri için yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki sözcük dağılımı ile belirli yabancı dil düzeyi için gerekli sözvarlığı arasında ayrım yapılması gerektiği açıkça görülmektedir. Ders kitabındaki sözcük dağılımının seçimi metinlerin temelinde ve genellikle öznel yaklaşımla yapılırken hedef sözvarlığına girecek sözlükbirimlerin seçimi belirli yabancı dil düzeyinde öğretilmesi gereken sözcükbirimlerin temelinde

gerçekleşmektedir. Böylece, ders kitaplarında sözcüksel birimleri seçme süreci ile hedef sözvarlığının oluşturulma süreci niteliksel olarak farklı süreçlerdir. Ayrıca, ders kitaplarında sunulan sözcükbirimlerin sıklık ve yaygınlık ölçütlerinin belirleyici unsurlar olmadığı gözlemlenmiştir.

TDKTS'de (2019: 163) “asgari” sözcüğü *en az, en aşağı, en düşük, en alt, minimal, minimum*; “hedef” sözcüğü ise (2019: 1078), *yapılması tasarlanan iş, amaç ve varılacak yer, ulaşılabacak son nokta* olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözvarlığı listelerinin oluşturulması ve uygulanması ile ilgili konulara değinildiğinden, mevcut terimler ve aşağıda verilen tanımlar göz önünde bulundurularak *hedef sözvarlığı listesi* teriminin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

Dilbilimsel, eğitbilimsel ve sözlükbilimsel çalışmalarda, hedef sözvarlığı listeleri, eğitimsel sözlükbiliminin bir ürünü olarak özel bir sözlük türü sayılmaktadır (Arutyunov ve diğerleri, 1981; Dubichynskiy, 2008; Dubichynskiy, 2018; Fedorova, 2006; Fuertes-Olivera, 2010; Hatch ve Brown, 1995; Krusate ve Dunayeva, 2010; Markina, 2011; Morkovkin, 2006; Morkovkin ve diğerleri, 2003; Muravyev ve Olshevskaya, 2019; Skalkin ve Varejkina, 1991; West, 1953; Xue ve Nation, 1984; Zinovyeva ve Shahmatova, 2005). Buradan hareketle, öncelikle eğitim sözlüğünün yeri ve işlevini belirlemek gerekmektedir.

Hedef sözvarlığı listelerinin özelliklerinin ne olduğunu anlamak için önce bu sözlüklerin genel sözlük tipolojisindeki yerini belirlemek gerekmektedir. Sözlüklerin genel sınıflandırılması aşağıdaki özellikleri taşımaktadır:

- i. Tanımlanan dil birimlerinin türü veya bu dil biriminin görünümü;
- ii. Dil materyalinin sözlükbilimsel yorumunun ilkeleri;
- iii. Sözlüğün amacı.

Bu temel özellikler *sözlükbilimsel işlev* olarak bilinmekte; son on beş yıldır sözlüklerle ilgili kuramsal alanyazında giderek daha fazla kullanılan bir terim haline gelmektedir. Sözlükbilimsel işlev, sözlük dışı durumlarda bir potansiyel dil kullanıcısının ortaya çıkabilecek belirli sözlükbilimsel ihtiyaçlarını karşılamasıdır. (Tarp, 2008: 81). Morkovkin (1994: 14), yukarıda belirtilen temel özellikleri *ne-temelli, nasıl-temelli* ve *kimin için-temelli* olarak adlandırmaktadır. *Ne-temelli*, sözlüklerin tür sınıflandırılmasını yapmayı mümkün kılar; *nasıl-temelli*, seçilen materyalin sözlükteki sunumuyla ilgili özellikleri (genel amaç, materyalin yeri, şekli

vb.) içerir; *kimin için temelli*, kullanıcının özelliklerini (uyruk, meslek, yaş vb.) dikkate alır. Aynı şekilde Tarp (2010: 42), eğitim sözlüğünün bir kullanım nesnesi olduğu gerçeğinden hareketle, “Sözlük ne için kullanılabilir? Sözlüğü kimler kullanabilir? Sözlük ne zaman kullanılabilir?” sorularına yanıt verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Fuertes-Olivera (2010: 17), eğitim sözlüklerinin dil öğrenenlerin profili, dil öğrenenlerin dil seviyesi, dil öğrenenlerin ihtiyaçları ve sözlük yardımı olmak üzere dört temel sözlükbilimsel ölçüte dikkat edilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Eğitim sözlüklerinin etkili olması, öğretmenin eğitim sözlüklerini sınıfta yabancı dili öğretirken ne kadar eksiksiz ve ustaca kullandığına bağlıdır; bu da eğitim sözlüklerinin insan merkezci yönelimini doğrulamaktadır. İnsan merkezci yaklaşıma dayanan; başka deyişle, bu tür sözlüklerin kullanıcı kitlesi göz önünde bulundurularak, eğitimsel sözlükbilimi, aşağıdaki tipolojiyi içermektedir (Dubichynskiy, 2018: 28):

1. Dil öğrenenler için eğitim sözlükleri:
 - a) Ana dili konuşucuları için eğitim sözlükleri;
 - b) Hedef dili öğrenenler için eğitim sözlükleri.
2. Dil öğretenler (öğitmenler) için eğitim sözlükleri:
 - a) Ana dili öğretiminde kullanılan sözlükler;
 - b) Yabancı dil öğretiminde kullanılan sözlükler.

Yukarıda verilen eğitimsel sözlükbilimin tipolojisine göre eğitim sözlükleri dil öğrenenler için ve dil öğretenler için olmak üzere iki türe ayrılmaktadır. Yabancı dil öğretimine yönelik bir sözlükbilimsel çalışmanın sadece çeviri bilgisi taşıması gerektiği açıktır ki bu da dil öğretimi öğretmenleri için özel tür sözlükbilimsel ürünler geliştirilmesi gerektiğini doğrulamaktadır. Dil öğretenler için sözlüklerde, dil öğrenenlerin dil edinimiyle bağlantılı olan dilbilimsel, yöntemsel, kültürel ve toplumdilbilimsel bilgilerin yanı sıra, başsözcüğün etimolojisi, sıklığı, dilbilgisel (sesbilimsel, biçimbirimsel ve sözdizimsel) özellikleri, dizisel ve dizimsel ilişkiler, ana dili ve yabancı dilin bağlantısı hakkında bilgiler de içermelidir.

Sözlük kullanıcıları çeşitli amaçlarla kullanılabilecek bilgileri elde etmek için (bir şeyi öğrenmek için) her zaman bir sözlüğe başvururlar. Bu açıdan, tüm sözlüklerin şu ya da bu şekilde eğitim sözlükleri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, eğitim sözlüğü kavramını daha net anlamak için devam eden bir öğrenme sürecine yardımcı olmak amacıyla tasarlanan eğitim sözlükleri ile belirli bir öğrenme süreciyle hiçbir ilgisi olmayan, sözlük kullanıcılarının anlık ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanan sözlükler arasında bir ayrım yapılmalıdır. Yalnızca bir öğrenme sürecine yardımcı

olmak için tasarlanan sözlükler tam anlamıyla bir eğitim sözlüğü olarak sayılabilmektedir. Böylece, bir eğitim sözlüğü, devam eden bir öğrenme sürecinde yer alan kullanıcılara bir dil öğrenmeye yardımcı olmak için özel olarak tasarlanmış sözlükbilimsel bir çalışma olarak tanımlanabilir. Eğitim sözlükleri, sözlü ve yazılı becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır ve amaçları, bilinen bir sözcüğün uygun bir bağlamda nasıl kullanılabileceğini örneklerle göstermektir (Pimenova, 2009: 88).

Yabancı dil öğretimi alanında belirli bir sözlükbirimler listesinin oluşturulması düşüncesi, yabancı dil öğretim metodolojisinde her zaman mevcut değildi. Hedef sözvarlığını içeren eğitim sözlükleri oluşturma fikri, 16-17. yüzyıllarda Latince ve eski Yunanca çalışmalarıyla ortaya çıktı. İlk kez 1658'de yayımlanan; yaklaşık 8 bin sözcük içeren Jan Amos Comenius'un (1592-1671) *Visible World in Pictures* (Resimlerde Görünen Dünya) resimli Latin dili sözlüğü, modern asgari eğitim sözlüklerinin prototipi olarak kabul edilmektedir. Jan Amos Comenius, bu eserde, sözvarlığı öğretiminin kademeli şekilde ilerlemesi gerektiğini savunmuştur. Daha sonra 17. yüzyılda *Didactica Manga* adlı eseriyle J.A. Comenius, dil eğitiminde ders kitaplarının çocukların gelişim özelliklerine uygun hazırlanması gerektiği fikrini geliştirmiştir.

Hedef sözvarlığı kavramı, sözvarlığı ve sözvarlığı öğretimi üzerine yapılan çalışmalar, Michael Philip West'e dayanır. Bu konularda öncü sayılan West (1953), sözvarlığı öğretimi üzerine araştırmalar yaparken temel İngilizce dersleri için *asgari yeterli sözvarlığını* (İng. minimum adequate vocabulary) belirlemiştir. West, konuşma için ideal sözlüğün, maksimum sayıda düşüncenin doğru bir şekilde ifade edilebileceği, kolay öğrenilebileceği ve en sık kullanılan dil birimlerinden oluşan bir sözlükbirim dizisi olarak tanımlanmayarak hedef sözvarlığı fikrini ortaya koymuştur.

60'larda ve 80'lerde hedef sözvarlığı, belirli bir öğrenme aşamasında hakim olunması gereken herhangi bir sözcük listesiyle (çoğunlukla çeviri ve yorumlar olmadan), tek dilli ve iki dilli eğitim sözlükleriyle ve/veya ders kitabı ekleriyle tanımlanıyordu (Markina, 2011: 248; Skalkin ve Varejkina, 1991: 59-62). Daha sonraki yıllarda bu konu üzerine çeşitli çalışmalar ve yabancı dil eğitim alanında hedef sözvarlığı için çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

Arutyunov ve diğerleri (1981: 41-58), hedef sözvarlığının tanımını, çeşitli yöntemsel ilkeler temelinde seçilen ve gruplandırılan, özel olarak düzenlenmiş dil

birimleri kümesi şeklinde yapmaktadır. Markina (2011: 75), hedef sözvarlığı listelerindeki hedef sözlükbirimleri sunmanın farklı yollarının ve çeşitli yorumlardan oluşan bir sistemin kullanılmasının, bu tür eğitici materyallerin bütüncül bir eğitim sözlük türü olduğunu belirtmektedir. Morkovkin ve diğerleri (1985: 598), hedef sözvarlığı kavramına asgarileştirme açısından yaklaşarak hedef sözvarlığının, niceliksel yönden dil öğelerinin en küçük kümesi olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda araştırmacı, bu dil öğelerinin özellikleri, bunların işleyiş kuralları birleştirildiğinde dilin bir bütün olarak doğasında bulunan belirli işlevleri yerine getirme yeteneğini yansıtan azaltılmış bir dil analoğu oluşturduğunu belirtmektedir.

Bazı araştırmacılar, hedef sözvarlığı tanımlı yaparken, yabancı dil öğretiminin eğitim süreçlerinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Muravyev ve Olshevskaya (2019: 79) hedef sözvarlığını, bir yabancı dili öğrenenler için belirli bir dil yeterliliği düzeyinde bilinmesi gereken sözcükbirimler listesi olarak tanımlamaktadır. Lapidus (1986: 23) hedef sözvarlığını, yabancı dil öğretimi alanında eğitim programı tarafından öngörülmüş, belirli dilsel etkinliğin amaçlarını sağlamak için yeterli olan, özel olarak seçilmiş dil öğelerinin dizisi biçiminde tanımlamaktadır. Azimov ve Schukin (2009: 121) ise, hedef sözvarlığının niceliksel ve niteliksel bileşiminin, öğrenme hedeflerine, öğrenme aşamasına ve dili öğrenmek için ayrılan öğretim saatlerinin sayısına bağlı olduğu düşüncesinden yola çıkarak, hedef sözvarlığını, dil öğrenenlerin belirli bir çalışma süresi boyunca hakim olması gereken sözcüksel birimler olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılara göre, hedef sözvarlığı listeleri, hem öğretmenlere hem de öğrencilere eşit olarak hitap eden öğretim araçlarından biridir (Azimov ve Shchukin, 2009: 291).

Muravyev ve Olshevskaya (2019: 80), hedef sözvarlığının istatistik verileri kullanılarak derlem temelli oluşturulması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Araştırmacılar, hedef sözvarlığını, bir dilin sözvarlığının iletişimsel, istatistiksel veya karma ölçütlerinin dikkate alınarak manuel veya otomatik bir yöntemle en aza indirme sürecinde elde edilen herhangi bir sözcük listesi olarak tanımlamaktadır.

Bu görüşlerden ve yukarıda sunulan bilgilerden yola çıkarak bu çalışmada hedef sözvarlığı ve hedef sözvarlığı listesi aşağıda verilen şekilde tanımlanmıştır:

- **Hedef sözvarlığı** (İng. target vocabulary), yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılması amaçlanan çeşitli dilbilimsel ve eğitimbilimsel metodolojik ilkeler temelinde, belirli bir derlem arasından seçilen ve

gruplandırılan, sözlükbilimsel parametreler çerçevesinde özel olarak düzenlenmiş sözlükbirimler kümesidir.

- **Hedef sözvarlığı listesi**, yabancı dil öğretimi alanında belirli bir düzeyde iletişimsel yeterliliklerin başarılı bir şekilde uygulanması için belirli bir derlem arasından seçilen gerekli ve yeterli miktarda tanımlanmış ve yapılandırılmış sözlükbirimleri içeren bütüncül eğitim sözlüğü türüdür.

1.2.3. Hedef Sözvarlığı ve Etkileşim İçerisinde Olduğu Alanlar

1.2.3.1. Dilbilim

Beşeri bilimler alanında hedef sözvarlığının özel bir rolü vardır. Dil ve o dili konuşmaya ya da öğrenmeye çalışan arasındaki, ilişki dilbilimin temel konularından biridir. Averintsev (1979: 373) dilbilimi “iki kutuplu bir yapı” olarak tanımlayarak, dilbilimin bir uçta somutluğa sadık kalarak metne ve bu metni oluşturan unsurlara hizmet veren, diğer uçta ise belirlenmemiş sınırları olan evrensel bir bilim dalı olarak görmektedir.

Dilbilim alanında sözvarlığı üzerine çalışmalar farklı şekilde yürütülmektedir. Dilbilim çalışmaları, birçok dilin sözvarlığı unsurlarını tespit etmek için onu o andaki durumuyla ele alarak o dilin sözvarlığının eş süremlili boyutunu araştırır ya da art zamanlı süreçte sözvarlığının geçirdiği evrimleri inceler. Günümüze gelen dillerin anlam, ses ve biçim özelliklerinin art zamanlı süreçte hangi değişikliklere uğradığını; hangi yabancı dillerden etkilendiğini, sözvarlığı incelemeleri ile görebilmek mümkündür.

Sözvarlığında ve sözlükte yer alan *sözlükbirimler* (İng. lexeme); dilbilim yöntemleriyle incelenen, sözlük yapımının kuramsal sorunlarını ele alan sözlükbilim ve sözlükbilgisi gibi dilbilimsel alt alanlar tarafından işlenmektedir. Sözlükbirim, anlamsal değeri taşıyan, bir sözcükbirimin çeşitli biçimlerinin sözlükte madde başı olarak gösterilen özet birimidir (Crystal, 2008: 276; İmer ve diğerleri, 2011: 231; Hartmann ve James, 1998: 83; TDKTS, 2019: 2157). Dilbilim alanyazınında *sözlükbilgisi* terimiyle ilgili terminolojik bir sorun yaşanmaktadır. *Sözlükbilgisi* terimiyle benzer biçimde tanımlanan fakat farklı terimlerle ifade edilen örnekler

bulunmaktadır: *söz bilimi* (Karaağaç, 2013: 725), *sözlükbilimi* (Hengirmen, 1999: 341; Vardar, 2002: 184) ve *sözcükbilimi* (İmer ve diğerleri, 2011: 230)²⁹.

Sözvarlığı üzerine yapılan çalışmalar farklı özellikler göstermektedir ve sözvarlığı, dilbilimin *sözcükbilimi* ve *sözlükbilimi* dalları içerisinde yer alan bir araştırma alanıdır. *Sözcükbilimi* (İng. lexicology³⁰), dilin sözvarlığının yapısal ve işlevsel unsurlarını tespit etmek için eş süremlı boyutu araştıran ya da art zamanlı süreçte sözvarlığının geçirdiği evrimleri saptayan bir dilbilim dalıdır (İmer ve diğerleri, 2011: 230; Karaağaç, 2013: 725). Sözcükbilimsel çalışmalar, daha çok dilin tarihsel sürecinde ya da genel kullanımındaki sözvarlığı unsurlarını tespit etmek amaçlıdır. *Sözlükbilimi* (İng. lexicography)³¹, tüm insani bilgiyi sistematikleştiren ve birleştiren uygulamalı dilbilimin araştırma alanlarından biridir. Dilbilimin alt alanlarından biri olan sözlükbilim; sözcükbilim, anlambilim, biçembilim, etimoloji, sesbilim vb. dilbilimsel alanlarla yakından bağlantılıdır. Bu alanlarla sözlükbilim ortak araştırma sorunları üzerine çalışıp bu alanların araştırma sonuçlarından yararlanır. Sözlükbilimsel araştırma çalışmalarını karşılamak üzere sözlük yapma ve/veya sözlük yazma olarak da bilenen *sözlükbilimi* terimi dilbilim alanyazında; *sözlükbilim/sözlük bilim* (Korkmaz, 2019: 199; Topaloğlu, 1989: 133; Yüksel, 2005: 266), *sözlük bilgisi/sözlükbilgisi* (Hengirmen, 1999: 341; Vardar, 2002: 184) ve *sözlükçülük* (Akalin, 2010: 165; Kocaman, 1990: 175; Özcan, 2019: 1; Usta, 2010: 92) terimleriyle kullanılmaktadır. Ancak, bu durum beraberinde bazı sorunları getirmektedir. Öncelikle; Türkiye’de sözlükbilimi teriminin tanım ve kapsamı farklı biçimde yorumlanmaktadır. Bir diğer sorun ise sözlükbilimin diğer bilim dallarıyla ilişkisi ve konumlandırılmasının kesinlik kazanmaması ile ilgilidir. Bazı araştırmacılar (Boz, 2011: 9-14; Usta, 2010: 93-94) *sözlükbilim* teriminin daha çok edildiğini söylemektedir. Ayrıca, yazım kurallarının araştırmacılar tarafından farklı uygulanması sonucunda *sözlük bilimi* ve *sözlükbilim* terimlerinin iki ayrı yazımı ortaya çıkmıştır³²

²⁹ Çalışmada terim karmaşıklığı önlemek amaçla *sözcükbilimi* terimi kullanmaya uygun görülmüştür.

³⁰ *Sözcükbilimi* terimi Batı dillerde *lexicology* terimi ile adlandırılmaktadır. Yunanca kökenli *lexicology* terimi λεξικό (lexicon) “sözcükler” ve λογικά (logia) “öğrenme/bilim” sözcüklerinden türemiştir ve ilk olarak MÖ VII. yüzyılda Mezopotamya’da kullanıldığı görülmüştür.

³¹ *Sözlükbilimi* terimi Batı dillerde *lexicography* (İng.) terimi ile adlandırılmaktadır. Yunanca kökenli *lexicography* terimi λεξικός (Lat. lexikos) “sözcük ile ilgili/sözlüksel” ve γράφω (Lat. grapho) “yazıyorum” sözcüklerden türemiştir.

³² Çalışmada *sözlükbilimi* sözcüğü bir terim ifade ettiği için bitişik yazılması uygun bulunmuştur.

(Akalin, 2010: 165; Boz, 2011: 9-14; Kocaman, 1990: 75; Korkmaz, 2019: 199; Özcan, 2019: 1; Topaloğlu, 1989: 133; Usta, 2010: 92; Yüksel, 2005: 266).

Toklu (2003: 117), sözlükbilimi, bir dilin sözvarlığını oluşturan sözlükbirimleri bir sözlük içinde dizgeli bir biçimde bir araya getirirken izlenecek yöntemleri oluşturan uygulamalı bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Sözlükbilimi, uygulamalı (sözlüklerin oluşturulması) ve kuramsal (sözlüklerin incelenmesi) yönleriyle gelişen bir bilimsel daldır ve 20. yüzyılın ortalarından bu yana, uygulamalı sözlükbilimin biriktirdiği deneyimin genelleşmesiyle ve sistematik olmaya başlamasıyla kuramsal sözlükbilimin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Hartmann, 2016: 4).

Sözcükbilim ve sözlükbilim, dilin sözvarlığını biçim ve içerik açısından tanımlar, analiz eder, düzenler ve sistematik hale getirir. Hem sözcükbilimi hem de sözlükbilimi bir dilin sözcüksel dizgesinin özgün özelliklerini tanımlamaya çalışmaktadır. Bununla birlikte, sözcükbilimi doğrudan dilin sözvarlığını araştırıp sözvarlığının bir dizge olarak daha çok genel özelliklerine odaklanırken sözlükbilimi, her bir sözlükbirimi onun kendine özgü özelliklerini ve belirli bağlamsal ortamını göstermeye çalışmaktadır. Sonuç olarak, sözcükbilimin sözlükbilimin kuramsal temelini oluşturduğuna şüphe yoktur; ancak sözlükbilimin sözcükbilimin bir uygulaması olarak algılanmaması gerektiğini de belirtmek gerekmektedir. Sözlükbilimin ve sözcükbilimin ilgi alanlarıyla sürekli etkileşimi ve örtüşmesine rağmen, sözlükbilimin dilbilimin bağımsız bir dalı olarak varlığını sürdürdüğünü belirtmeliyiz. Sözlükbilim bir bilim olarak *diyalektik ikiliğine* (İng. dialectical duality) sahiptir: Bir yandan diğer dilbilimsel alanlar arasında ayrı bir bilimsel alan olan sözlükbilim, diğer yandan evrensel bir metodolojik bilim olarak bilinmektedir. Bazı araştırmacılar sözlükbilimin sosyal uygulama alanı olmakla birlikte dilbilimsel bağımsız bir dal olduğunu söyleyerek onun diyalektik ikiliğini desteklemektedir (Tarp, 2008: 6).

1.2.3.2. Eğitimsel Sözlükbilim

Yukarıda belirtildiği gibi, sözlük hazırlama yöntemleri doğrultusunda bir dilin sözvarlığını oluşturan sözlükbirimleri bir sözlük içinde sunma işlemleri sözlükbilimin

uygulamalı tarafını göstermektedir.³³ Eğitim amaçlı sözlüklerin tasarlanması, derlemesi, kullanılması ve değerlendirilmesiyle ilgili işlemlerin bütünü, eğitimsel sözlükbilimin alanına girmektedir (Hartmann ve James, 1998: 107).

Eğitimsel sözlükbilim, genel sözlükbilim ve eğitimsel dilbilimin araştırma alanlarına girmektedir. *Eğitimsel dilbilim* (İng. educational linguistics/linguodidactic); sözlükbilim, eğitibilim, yabancı dil öğretimi ve ana dili eğitimi ile ilgili sorulara cevap arayan uygulamalı dilbilimin alt alanlarından biridir. Eğitimsel dilbilim, dil öğretim kuramında önemli rol oynayan dilin bilimsel özelliklerini ve diğer etmenlerini araştırmaktadır (Cowie, 1983; Dubichynskiy, 2014; Edwards, 1987; Spolsky, 2021; Tarp, 2011). *Eğitimsel dilbilim* terimi, ilk kez 1972 yılında Kopenhag'daki *The Third Applied Linguistics Conference* (Üçüncü Uygulamalı Dilbilim Kongresi)'nde Bernard Spolsky tarafından önerilmiştir. Daha sonra 1987 yılında Hong Kong'da düzenlenen bir konferansta Halliday, eğitimsel dilbilimin dil kuramından bazı yönlerden daha az, başka bir açıdan ise daha fazlası olduğunu vurgulayarak eğitimsel dilbilimi bir öğrenme kuramı olarak tanımlamış; böylece bu terim dilbilimsel alanda daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Spolsky, 2021: 9-17). *Eğitimsel sözlükbilim* (İng. educational/pedagogical lexicography); sözlüklerde sunulan dil birimlerinin dilbilimsel ve eğitibilimsel açıdan derlemesinin kuramsal boyutuyla ve uygulanmasıyla ilgili olan sözlükbilimin bir alt dalıdır (Morkovkin, 1990: 8; Tarp, 2011: 220). Dilbilimsel alanyazında *eğitsel sözlükbilimi* terimiyle ilgili terminolojik bir sorun yaşanmaktadır. Alanyazında *eğitimsel sözlükbilim* (İng. pedagogical lexicography), *eğitibilimsel sözlükbilim* (İng. didactic lexicography), *öğrenici sözlükbilim* (İng. learners lexicography) gibi çok sayıda terimle kullanılmaktadır (Tarp, 2011: 220).

Genel sözlükbilimin bir alt dalı olan eğitimsel sözlükbilim, 20. yüzyılın 70'li ve 80'li yıllarında uygulamalı bir disiplin olarak oluşturulmuştur. Eğitimsel sözlükbilimin ilk temsilcileri olarak Palmer, Hornby ve West sayılmaktadır³⁴; fakat eğitimsel sözlükbilim tarihinin Sweet'in (1899) *A Practical Study of Languages* (Uygulamalı Dil Çalışması) adlı eseri ile başladığını söylemek mümkündür (Tickoo, 1989).

³³ Çalışmanın araştırma nesnesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözvarlığı listeleri olduğundan genel sözlükler hakkında kuramsal bilgi araştırma dışında bırakılmıştır.

³⁴ Genel sözlükbilimin, kuramsal açıdan yeni bir alan olarak görülmesine rağmen ilk *Sümerce-Akatça ve Dîvânü Lugâti't-Türk* gibi sözlüklerin ortaya çıkışından itibaren varlığını sürdürdüğü söylenebilir.

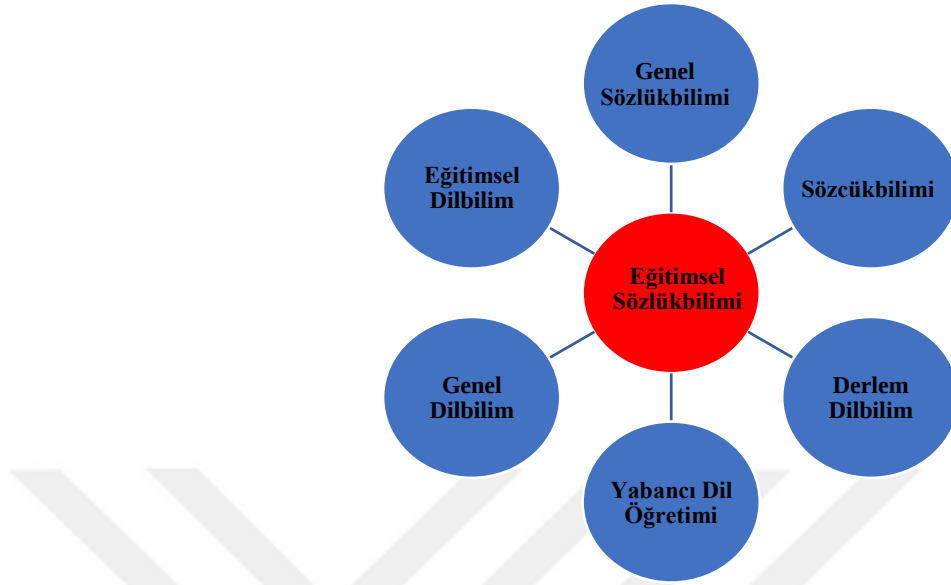
Kuramları, yöntemleri, amaçları ve hedefleri olan dilbilimsel ve eğitimbilimsel metodolojik bir disiplin olan eğitimssel sözlükbilim genel “akademik” sözlükbilim ile bağlarını kopartmamaktadır. Bu bağlantıların varlığı hem eğitim hem de genel sözlükbilimin gelişmesini sağlamaktadır. Novikov (2002: 458), eğitimssel sözlükbilimi daha küçük kapsamda ama, daha büyük eğitimssel eğilimi olan sözlükbilimi olarak tanımlamaktadır. Eğitimssel sözlükbilimi, dil pedagojisinin gelişimindeki tüm önemli eğilimlerin yansıtıldığı bir alandır (Béjoint, 1989, Cowie, 2000; Denisov, 1974; Dubichynskiy, 2008; Fontenelle, 2008; Gak, 1977; Hartmann, 2016; Kartashkov, 1992; Jackson, 2016; Landau, 1989; Morkovkin, 1990; Svensen, 1993; Shimchuk, 2009; Vinogradov, 1977). Eğitimssel sözlükbilimin araştırma konularının arasında (Morkovkin, 1990: 33-34):

1. Eğitim sözlükleri derlemesi kuramı ve uygulaması;
2. Hedef sözvarlığı listeleri derlemesi kuramı ve uygulaması;
3. Eğitim sözlüklerinin sözlükbilimsel istatistik oluşturma kuramı ve uygulaması;
4. Sözvarlığının sözlükbilimsel sunumu içeren yardımcı eğitim materyalleri ve ders kitapları oluşturma kuramı ve uygulaması;
5. Ders kitaplarında ve ünitelerde bulunan sözlükleri oluşturma kuramı ve uygulaması bulunmaktadır.

Çeşitli eğitim amaçlarına yönelik sözlükleri derleme kuramı ve uygulaması olarak tanımlanan eğitimssel sözlükbilim, başka alanlarla da etkileşim içerisine girmektedir. Eğitimssel sözlükbilim, gerek kuramsal gerekse bir uygulama olarak genel sözlükbilim, sözcükbilim, genel dilbilim, ruhdilbilim³⁵, derlem dilbilim ve yabancı dil öğretimi ile yakından etkileşime girmektedir. Aşağıda yer alan diyagramda eğitimssel sözlükbilimin etkilendiği dilbilim alanları gösterilmiştir.

³⁵ Başka adıyla *davranışsal dilbilimi* olarak tanınan ruhdilbilimi (İng. psycholinguistics), dilsel ve ruhsal olgular arasındaki ilişkileri, dili nasıl kavradığı, edindiği ve ürettiği araştıran bir dilbilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Ruhdilbilimin konusu düşünceyi dil yardımı ile simgeleştirmektir.

Şekil 2: Eğitimsel Sözlükbiliminin Etkileşim İçinde Bulunduğu Dilbilimsel Alanlar



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 2’de görüldüğü gibi, eğitimsel sözlükbilim; genel sözlükbilim, sözcükbilim, genel dilbilim, eğitimsel dilbilim, derlem dilbilim ve yabancı dil öğretimi ile bir etkileşim içerisindedir. Eğitimsel sözlükler dilbilimin alt alanlarının yardımıyla oluşmaktadır ve kullanıcıya sözlüksel üründe sunulan dil birimleri bu alt alanların çıktılarıyla oluşmaktadır. Eğitimsel sözlükbilim, genel sözlükbilimle eğitim sözlükleri açısından etkileşim içindedir. Sözdizim, biçimbilim, anlambilim ve sesbilim gibi genel dilbilimin alt alanlarıyla eğitim sözlüklerinin yapılarına birincil derecede etki etmektedir. Derlem dilbilimi eğitim sözlüklerinin oluşturulmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitimsel ilkeler doğrultusunda hazırlanan eğitim sözlüklerinin içeriği, yabancı dil öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır. Eğitimsel dilbilim ise dil edinimi, dil kullanımı ve gelişimi süreçleri; dil edinimi ile yabancı dil öğrenimi arasındaki benzerlik ve ayrılıklar gibi konuları kapsadığından, eğitimsel sözlükbilimin çalışma alanıyla etkileşim halinde olmaktadır.

1.2.3.3. Yabancı Dil Öğretimi

Sözvarlığı üzerine yapılan araştırmalar, genellikle uygulamaya dayalı dilbilimsel çalışmalardır. *Uygulamalı dilbilim* (İng. applied linguistics) terimi, Batı’da

20. yüzyılın 20'li yıllarının sonlarında ortaya çıkmıştır. Dilbilimde uygulamalı dilbilim terimi farklı bir anlama sahip olan bu kavram, genellikle yabancılara dil öğretimi olarak anlaşılmaktaydı (Crystal, 1980: 28-29; Kaplan ve Widdowson, 1992: 76-80; Richards, Platt ve Weber, 1985: 15). Günümüzde tümüyle değişen bu görüş, dil öğretimi dahil dille ilgili karşılaştırmalı dilbilim, klinik dilbilimi, bilgisayar dilbilimi, adli/yargısal dilbilimi, toplumdilbilim, edimbilimi, dil politikaları, sözlükbilim, eğitimde dil kullanımları, ikidillilik, çokdillilik, dil değişkeleri ve ağızları, yabancı dil edimi, eleştirel söylem çözümlemesi, dil ve ölçme değerlendirme gibi diğer alanları da kapsamaktadır. Bu açıdan disiplinlerarası bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş anlamda uygulamalı dilbilim, dilbilimsel veri ve bilginin uygulandığı siyaset, sosyoloji, psikoloji, iletişim, kültürel çalışmalar, teknoloji, bilgisayar bilimi, matematik, dil öğretimi, çeviri vb. insan faaliyetlerinin tüm alanları için geçerlidir (Cook, 2003: 7-8). Uygulamalı dilbilim alanında yapılan çalışmalar dil ile ilgili soyut düşüncelerin ve araştırma bulgularının gerçek dünya ile bağlantısını kurmayı; onları ulaşılabilir kılmayı amaçlamaktadır. Uygulamalı dilbilim, kuramlar ve uygulamalar arasında arabulucu bir bağlantı rolü üstlenen; gerçek yaşamdaki problemlere odaklanan bir bilim dalıdır. Uygulamalı dilbilim kuramsal dilbiliminin bulgularını, varsayımları doğrulamak ya da çürütmek için bir dayanak oluşturmaktadır (Kaplan ve Widdowson, 1992: 76; Stevrens, 1991: 13-32).

Dilbilim araştırmaları, yabancı dil öğrenimi ve öğretimini de içermektedir. Dil olgusu, dilbilim ve yabancı dil öğretiminin de konusudur. Yabancı dil öğretimi alanında dilbilim, temel bir bilim dalı konumundadır. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde yöntemler ve teknikler, dilbilimin dil olgusuna yaklaşımlarına dayanmaktadır.

Yabancı dil öğrenme süreci, hedef dilin konuşucularına yönelik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil edinimi, *dil yetisi* (İng. linguistic competence) ve *dilsel edim* (İng. linguistic performance) boyutlarını içermektedir³⁶. Yabancı bir dil öğrenenler, hedef dilde bir dizi kuralın ve sözcükbirimlerin öğrenilmesiyle dil yetisini geliştirebilmektedir. Dilsel edim ise bu sözcükbirimlerin doğru bağlamlarda

³⁶ Bu iki boyut ile ilgili çalışmaları ruhdilbilimin çalışma alanına girmektedir.

kullanımına olanak sağlayan önemli bir boyuttur. Böylece, bilinçli ve planlı olarak yabancı bir dil öğrenenlere ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarının öğretilmesi *yabancı dil öğretimi* olarak tanımlanabilmektedir.

Dil öğretimi, dilbilgisi ve sözcük bilgisi olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır. Sözcük bilgisi, yabancı dil öğretiminin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisinin önemi, bu alandaki birçok kuramcı ve araştırmacı tarafından tanınmıştır (Hatch ve Brown, 1995; Hulstijn ve diğerleri, 1996; Laufer, 1998; Nattiger, 1988; Nation, 2001a; Thornbury, 2002). Araştırmacılara göre, sözcük bilgisinin öğretimi sadece belirli sözcükleri öğretmekten ibaret değildir; aynı zamanda öğrencilerin sözcük bilgisini genişletmesini de (yaklaşımlar, uygulamalar, teknikler ve alıştırmalar) amaçlamaktadır. Dildeki birikim, sözcük bilgisinin büyüklüğüyle bağlantılıdır. Yabancı dil öğrenenlerle ana dili konuşucuları arasındaki en önemli fark, sahip olduğu sözcüklerin miktarıdır (Laufer, 1998: 255). Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde hedeflenen amaçların gerçekleşmesi dil öğrenenlerin sahip olduğu sözcük bilgisiyle yakından ilişkili olduğundan, yabancı dil öğretim sürecinde dil öğrenenlerin sözcük bilgisinin büyüklüğünde önemli bir artış sağlaması gerektiği düşünülmektedir. Bu artış, belirli uygulamalarla (hedef sözcük listeleri dahil) sağlanabilmektedir. Demircan (2002: 15), yabancı dilin ana dilden sonra, uygulamalarla öğrenilen bir dil olduğunu söyleyerek bu görüşü desteklemektedir.

Yabancı dil öğrenirken, o dili kullanan toplumun kültürel zenginliği ve birikimi, öğrenilen dilin sözcük bilgisi aracılığıyla mümkün olmaktadır. Yabancı bir dil öğrenirken, sözcükler, kavramlar, deyimler, atasözleri ve anlatım kalıpları aracılığıyla, o dilin konuşulduğu toplumun kimliği de tanınmış olur. Öğrenilen dili konuşan bireylerin dünya kavrayışları, sözcüklerin anlamlarında saklıdır. Aynı zamanda dil öğrenenlerinin bilmesi gereken, sözcüklerden, yapılar ve anlamlardan daha çok, bunları ne zaman, nasıl ve nerede kullanacağıdır.

Yabancı dil öğretiminin öğrenilen dilin niteliğine ilişkin bilgileri, dilbilimsel dayanak üzerine; dilin öğrenilmesine ya da kazanılmasına ilişkin görüşler, eğitimbilimsel dayanak üzerine kurulmuştur.

1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HEDEF SÖZVARLIĞI BELİRLEMESİNE YÖNELİK YÖNTEMSEL TEMELLER

Yabancı dil eğitimi alanında bir dilin en önemli sözlükbirimlerinin kümesi olarak hedef sözvarlığı kavramı, bir yüzyıldan fazla bir süredir şu ya da bu biçimde var olmuştur. Bu süre zarfında çeşitli kuramsal ve uygulamalı alanlar için benzer listeler derlenmiştir. Bu yönde çalışmalar geliştikçe, dilin hangi sözcükbirimlerinin hedef sözvarlığına girmesinin önemli ve anlamlı olduğu; eğitim hedefine bağlı olarak bu önem ölçüsünün nasıl doğru bir şekilde belirleneceği fikri, defalarca değişmiştir. Bazıları, nesnel olarak önem ölçüsünün derlemdeki sözcüklerin sıklığı olduğuna inanırken diğerleri, önemi öznel olarak belirlemekte; ancak *tematik temsil edebilirliği* (İng. thematic representativeness) ve sunum kolaylığı gibi pratik hususların önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, sözvarlığının belirlenmesinde yöntemsel yaklaşımların anlaşılması, karşılaştırılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

1.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Sözvarlığın Öğretimi

Hedef sözvarlığı belirleme konusu, yabancı dil öğretiminde ana sorunlardan biridir. Algısal sözvarlığına karşı üretken sözvarlığı, sözvarlığının genişliğine karşı sözvarlığının derinliği gibi kritik bileşenlerin varlığı, sözvarlığını edinmenin karmaşıklığını kanıtlamakla birlikte daha fazla araştırılması gereken sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin sözvarlığındaki farklılıklar (Anderson ve Freebody, 1981; Nagy, 2005), sözcük bilgisinin seviyeleri ve sözcük bilgisinin ölçülmesi (Biemiller, 2005; Dale, 1965; Graves, 2006; Graves ve Watts-Taffe, 2002), sözvarlığı öğretimi (Beck ve diğerleri, 2002; Biemiller, 2005) gibi konular hedef sözvarlığı anlayışının şekillendirilmesinde dikkate alınmalıdır.

Hedef sözvarlığının temelinde sözvarlığı öğretiminin ilkeleri yatmaktadır. Yabancı dil öğretimi alanında *sözvarlığı öğretimi* (İng. teaching vocabulary), son yıllarda önem kazanmıştır. Sözvarlığı öğretimi, yabancı dil öğretiminde sözvarlığını geliştirmenin önemli bir bileşenini teşkil etmektedir. Daha önce yabancı dil öğretimi alanında sözvarlığı öğretimi ders kitaplarının temel hedeflerinden biri değildi; fakat, sözvarlığının belirgin rolü giderek daha fazla kabul görmeye başlamıştır (Alqahtani,

2015; Long ve Norris, 2000; Norris, 2009; Nunan, 1998). Yabancı dilin öğrenilip bu dilde iletişim kurulabilmesinde sözcük bilgisi, büyük önem taşımaktadır. Yabancı bir dilde iletişimin kurulması, ancak sözcük birikimiyle mümkündür, sözcüksel problemler sıklıkla iletişimin akışını bozmakta, yani doğru sözcükler kullanılmadığında iletişim bozulmaktadır (Allen, 1983: 5; Schmitt, 2000: 11).

Sözcük öğretiminin amacı, dil öğrenenlerin etkili bir şekilde iletişim kurup başarılı olabilmeleri için birçok sözcüğün anlamını öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Yeterli oranda sözcüklerin değişik anlamları ile öğretilmesi, yabancı dil öğretiminde kazanılması gereken ilk ve temel beceridir (Pilav, 2008: 53). Bir yabancı dili öğrenmek, o dilin telaffuzu, yazı sistemi, biçimbilimi, sözdizimi, biçembilimi, edimbilimi, kültürü dahil olmak üzere, o dil hakkında çok sayıda yönü öğrenmeyi gerektirir; ancak, en önemli yönü, sözcük bilgisidir. Bu açıdan, sözcük öğretimi, *sözcük bilgisinin inşası* (Cameron, 2001: 74) olarak değerlendirilmektedir. Sözcük öğretimi devamlı bir süreçtir; bu süreçte dil öğrenenlerin sözcük bilgisi hem yeni sözcükler eklenir hem bilinen sözcüklerin bilgisi genişler.

Sözcük bilgisi *algısal* (İng. receptive) ve *üretken* (İng. productive) olarak ikiye ayrılmaktadır (Hatch ve Brown, 1995: 370; Nation, 2001a: 26, 28). *Algısal sözcük bilgisi*, dil öğrenenin bir sözcüğü duyduğunda ya da yazılı biçiminde gördüğünde, onu tanımlayabileceği anlamına gelmektedir³⁷. *Üretken sözcük bilgisi* ise yukarıda belirtilen noktaların dışında, dil öğrenenin sözcüğü doğru yazabilmesi ve doğru telaffuz edebilmesi anlamına gelmektedir. Schmitt (2000: 4), hem dinlemede hem de okumada bir sözcüğü anladığınız zaman bunun algısal sözcük bilgisi; sözcüğü konuşurken ve/veya yazarken üretip kullanabileceğiniz zaman bunun üretken sözcük bilgisi olduğunu söyleyerek sözcük bilgisinin koşullarını basitleştirmiştir. Sözcük üretken ve algısal sözcük bilgisi açısından değerlendirildiğinde, *alıcı sözcük bilgisi* ve *üretici sözcük bilgisi* olarak ikiye ayrılabilir (Çifçi, 1991: 8; Dilidüzgün, 2014: 235; Günay, 2007: 30; Şenyiğit ve İnce, 2015: 966; Tosunoğlu, 2000: 144)³⁸. Böylece, sözcük öğretiminin dil öğrenenlerin üretken ve algısal sözcük bilgisine sahip olmalarını amaçladığından söz edilebilir.

³⁷ Sözcük biriminin biçimbirimsel görünümü tanımak, bağlamsal anlamını ve eşdizimliliği bilmek algısal sözcük bilgisinin diğer noktalarıdır.

³⁸ Türk dilbilimsel alanyazında sözcük bilgisini tanımlarken algısal/pasif/edilgen ve üretken/aktif/etkin terimlerle sınıflamasını yapmaktadır.

Dil öğrenenler, yabancı dil öğrenirken dil birimlerinin anlamlarını ve biçimlerini öğrenip bunları sözlü ve yazılı iletişimin çeşitli durumlarında kullanmalıdır. Alıcı ve üretici sözvarlığının yeterliliği için dil öğrenenlerin Tablo 1’de sunulan bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

Tablo 1: Alıcı ve Üretici Sözvarlığın Yeterliliği

ÜRETİCİ BECERİLER (KONUŞMA VE YAZMA)	ALICI BECERİLER (DİNLEME VE OKUMA)	DİLBİLİMSEL BİLGİLER	SOSYOKÜLTÜREL BİLGİ VE BECERİLER
İletişimsel niyete uygun olarak doğru dil öğeleri seçmek.	Bir sözcüğün işitsel veya görsel imajını anlamla ilişkilendirmek.	Dil birimlerinin görünüm ve dilbilimsel özellikler hakkında bilgi sahibi olmak.	Eş değer olmayan sözcükleri bilmek ve onları referans kitapları da dahil olmak üzere metinlerde anlama yeteneğine sahip olmak.
Tümcelerde sözcükleri doğru şekilde bir araya getirmek.	Metinde ve/veya konuşmada öğrenilen sözcükleri tanımak ve/veya anlamak.	Dil birimlerin oluşum kuralları hakkında bilgi sahibi olmak.	Öğrenilen dilin ülkesinin günlük yaşamındaki nesneleri ve olguları (para birimi, ağırlık ve uzunluk ölçüleri, zaman belirleme, yol işaretleri vb.) ifade eden sözvarlığına sahip olmak.
Sözvarlığın anlamsal ve tematik özellikler hakkında bilgi sahibi olmak.	Bir sözcüğün anlamını bağlam yardımıyla ortaya çıkarmak.	Anlamları farklı dillerde farklılık gösteren kavramların bilgisi.	Konuşma ve görgü kuralları bilmek; öğrenilen dilin ülkesinde kabul edilen iletişim normlarına uygun konuşma davranışı oluşturma becerisi.
Önceden öğrenilen sözcükleri yeni sözcüklerle birleştirmek.	Grafik ve/veya ses işaretlerine dayanarak öğrenilen sözcükleri anlamak.	Bazı sözcüklerin etimoloji hakkında bilgi sahibi olmak.	
Eş anlamlı ve karşıt anlamlı konumlardan doğru sözcüğü seçmek. Eş değer değişimler yapmak.	Ses ve/veya yazım bakımından benzer sözcükleri ayırt etmek. Alıcı birleştirme işlemlerine sahip olmak.	Tümce oluşturma aracı olarak sözcük bilgisi.	
Tümce kurabilmek.	Yeni ve/veya daha önce öğrenilmiş sözcüksel materyali ile belirli etkinlikleri gerçekleştirmek için tutumlar oluşturmak.		
Konuşmacının bireysel özelliklerine uyum sağlamak ve hızlı tepki vermek.	Bir sözcüğün işitsel veya görsel imajını anlamla ilişkilendirmek.		

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Yabancı dil sözvarlığına hakim olmak, öğrencilerin sözcüklerin anlamını, biçimini; bu dil birimlerinin çeşitli konuşma etkinliği türlerinde nasıl kullanacaklarını öğrenmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Yabancı bir dilin tüm sözcük dağarcığını elde etmenin imkansız olduğu açıktır. Dil öğrenenler, hem üretici dil becerilerini hem de alıcı dil becerilerini geliştirilmesi için hedef sözvarlığına ihtiyaç duymaktadır (Cheng ve Matthews, 2018: 21-22; Castro-Garcia, 2017: 81; Laufer, 1998: 257; Ülper, 2018: 25).

Yabancı dil öğretiminin her aşamasında, aktif dil öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeterli sözcük edinimine ihtiyaç vardır. Bundan dolayı, yabancı dil öğretimi esnasında uygulanan temel ilkelerden biri, dil öğrenenlerin söz dağarcığını geliştirmektir. Yabancı dil öğretimi alanında yer alan ilgili çalışmaların sonuçları, sözvarlığı bilgisinin ve dil öğretiminin başarısı arasında dikkate değer bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Anderson ve Freebody, 1981; Aygün, 1999; Baumann ve diğerleri, 2003; Dilidüzgün, 2014; Kostomarov, 1963; Nagy, 2009; Nagy ve Hiebert, 2011; Pearson ve diğerleri, 2007; Yıldırım ve diğerleri, 2011). Laufer'e (1997: 141) göre, bir sözcüğü bilmek onun biçimini (yazılı ve sözlü), yapısını (biçimbirimler ve türevler), bir tümcedeki sözcükbirimin sözdizimsel kalıplarını ve diğer öğelerle olan sözlüksel ilişkilerini de bilmek anlamına gelmektedir. Ayrıca Laufer (1997: 141), bir sözcük bilgisinin onunla bağlantılı ortak eşdizimliler hakkında bir farkındalık oluşmasının da gerektiğini savunmaktadır.

Öztürk (2012: 128), yabancı dil öğretiminde sözvarlığının dil becerilerinin ve dilbilgisinin geliştirilmesinde vazgeçilmez bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. 2000 yılında *The National Reading Panel, NRP* (Ulusal Okuma Paneli)³⁹ tarafından sözvarlığı öğretimi, öğrencilerin okuma başarısını geliştirmek için ihtiyaç duyduğu temel bir beceri olarak tanımlanmıştır (Butler ve diğerleri, 2010:1). Ayrıca NRP sözvarlığı; dinleme sözvarlığı, konuşma sözvarlığı, okuma sözvarlığı ve yazma sözvarlığı olmak üzere dört türe ayrılmıştır. NRP'nin araştırma sonucunda çok yönlü sözvarlığı öğretiminin bilimsel temelini sağlayan sekiz bulgu belirlenmiştir (Butler ve diğerleri, 2010: 1-2):

- i. Belirli bir metin için doğrudan bir sözvarlığı sağlamalıdır;
- ii. Sözvarlığı öğretiminde dil öğrenenlere sözcüklerle tekrar ve çeşitli bağlamlarda karşılaşma fırsatları sağlamalıdır;
- iii. Sözvarlığı, dil öğrenenlerin birçok bağlamda faydalı bulacağı sözcükbirimlerinden oluşmalıdır;
- iv. Sözvarlığı, hedefler doğrultusunda yeniden yapılandırılmalıdır;
- v. Sözvarlığının öğretimi, tanımsal bilginin ötesine geçen aktif katılımı gerektirdiğinde etkilidir;
- vi. Bilgisayar teknolojisi, sözvarlığının öğretimine yardımcı olmak için, etkili şekilde kullanılabilir;
- vii. Sözvarlığı, tesadüfi öğrenme yoluyla edinilebilmektedir;
- viii. Sözvarlığı öğretiminde tek bir yöntemle bağımlılık, optimal öğrenme ile sonuçlanmayacaktır.

³⁹ NRP'nin (Ulusal Okuma Panelinin) çalışmaları, sözvarlığı ve sözvarlığı öğretimini üzerine yapılan deneyimsel/ampirik çalışmaların kapsamlı bir analizidir.

Yukarıda belirtilen bulgular sözvarlığı öğretiminin hangi temeller üzerinde yapılandırılması gerektiğini açıklamaktadır. Aynı zamanda bu temeller hedef sözvarlığı oluşturulmasında da dikkate alınmalıdır.

Birçok araştırmacı, “*Sözvarlığı öğretiminin nasıl yapılması gerekmektedir?*” sorusuna cevap aramaktadır. Bu konuyla ilgili farklı görüşler ve birçok çalışma bulunmaktadır (Coady, 1993; Coady ve Huckin, 1997; Ellis N. C., 1994; Graves, 2006; Harmer, 1991; Hermann, 2003; Hulstijn, 2003; Hunt ve Begler, 2002; Klapper, 2008; Nagy, 1997; Nation 1993; Rieder, 2003; Thornbury, 2002; Wode, 1999). Bu konuya yaklaşımlar, dolaylı sözvarlığı öğretimi ve doğrudan sözvarlığı öğretimi olarak iki başlık altında toplanabilir. *Dolaylı sözvarlığı öğretimi* (İng. indirect vocabulary learning), dil öğrenenlerin sözlü ya da yazılı metni anlamaya ya da kullanmaya çalışırken bilinçsiz bir şekilde gerçekleşmektedir. Yabancı dili, başlangıç ve orta düzeyde öğrenenlerin sözcüksel gelişimleriyle ilgilenen *doğrudan sözvarlığı öğretimi* (İng. direct vocabulary learning), birçok etkinliğin ve sözcük sıklık listelerinin kullanılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Doğrudan sözvarlığı öğretimi doğrudan öğrenilmesi gereken bilgiye (sözcükbirimlere) odaklanan bir sözvarlığı öğretimi olduğundan, hedef sözvarlığı listelerinin oluşturulması bu yaklaşım çerçevesinde gerçekleşmektedir. Doğrudan sözvarlığı öğretiminin başlangıç ve orta düzeydeki dil öğrenenlerin belirli sözcüklere farkındalığının artmasında uygun bir seçenek olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Ellis N. C., 1994; Nation, 2001a; Hunt ve Beglar, 1998). Aynı şekilde Coady, Huckin (1997: 279) ve Smith (1997: 1), sözvarlığı üzerine yapılan çalışmaların doğrudan sözvarlığı öğretimini önerdiğini; bu araştırmaların sonuçlarına göre doğrudan sözvarlığı öğretiminin dolaylı sözvarlığı öğretime göre daha etkili ve verimli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Doğrudan ve dolaylı sözvarlığı öğretimi, diğer çalışmalarda *örtük sözvarlığı öğretimi* (İng. implicit vocabulary learning) ve *planlı/açık sözvarlığı öğretimi* (İng. explicit vocabulary learning) olarak geçmektedir (Hunt ve Begler, 2002; Klapper, 2008; Thornbury, 2002). Örtük sözvarlığı öğretiminin temel kaynağını sınıf dışında gerçekleşen okumalar oluştururken, planlı sözvarlığı öğretimi, hedef sözcüklerin belirlemesinden oluşmaktadır (Hunt ve Begler, 2002: 258). Böylece, hedef sözvarlığı belirlemesi planlı sözvarlığı öğretiminin konuları arasında bulunmaktadır. Sözvarlığı öğretiminde her yaklaşım farklı amaç için kullanılmakla birlikte, yabancı dil

öğretiminin temelini oluşturan dil öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu sık kullanılan sözcüklerin planlı sözvarlığı öğretimi yöntemiyle öğretilmesi, etkili bir yol olarak görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde dil öğrenenlerin söz dağarcığını zenginleştirmek için sözvarlığı öğretimi alanında yapılan araştırmalar ve kullanılan yöntemler, son derece önemlidir (McCarten, 2007: 20). Yabancı dil öğretimi alanında yapılan araştırmalar, bu önemi yansıtmaktadır (Bloomfield, 1933; Cameron, 2001; Coxhead, 2000; Grace, 1998; Hazenberg ve Hulstijn, 1996; Laufer, 1998; Liu, 2003; Nesselhauf, 2003; Prince, 1995; Schmitt, 2008; Schmitt ve diğerleri, 2017). Sözvarlığının yeterliliği, sadece sözvarlığı öğretimi çalışmalarında değil; diğer alanlarda da önemlidir.

1.3.2. Hedef Sözcük Belirlemesine Yönelik Yaklaşımlar

1.3.2.1. Felsefi ve Dilbilimsel Yaklaşımları

Yabancı bir dilin sözcüklerini en aza indirme sorunları, Batılı araştırmacılar tarafından 1920'lerde ve 1930'larda aktif olarak tartışılmaya başlanmıştır. Bunun için yabancı dil öğretiminde yabancı öğrencilerin öğrenme çabalarını en üst düzeye çıkarmak için asgari bir temel sözcük belirlemek amacıyla *Vocabulary Control Movement* (Sözcük Denetimi Hareketi) olarak adlandırılan bir araştırma grubu kurulmuştur. İngilizce öğretmenlerinden oluşan bu araştırma grubu, herhangi bir sözcüğün bir dilde kaç kez görüldüğünü incelemektedir. Sözcük Denetimi Hareketi, öğrencilerin önce en yüksek frekanslara sahip, en sık kullanılan dil birimlerini öğrenmesinin bir avantaj olduğu düşüncesini benimsiyordu. Modern sözlük biliminde sözcük sıklığı yaklaşımının gelişmesinde Sözcük Denetimi Hareketi'nin büyük etkisi olmuştur (Schmitt, 2000: 15-19). Sözcük Denetimi Hareketi, sözcük seçimi konusunu felsefi ve dilbilimsel olmak üzere iki temel yaklaşımla ele almıştır.

Felsefi yaklaşım, İngilizcenin uluslararası bir dil olmak üzere basitleştirilmiş biçimi olan *Temel İngilizce*'yi geliştiren İngiliz dilbilimci Ogden (1930) ile ilişkilendirilmektedir. Felsefi yaklaşım, kavramları tanımlayacak “basit” sözcüklerin belirlenmesine dayanıyordu. Araştırmacı, temel İngilizce için en önemli kavramları belirleyerek bu kavramlardan anlamları en iyi şekilde yansıtan 850 birimi seçti.

Ogden'in önceleri dünyada popülerlik kazanan bu yaklaşımı, Ogden tarafından hazırlanan temel İngilizce için hedef sözcük listesinde yer alan 850 birimin 12.000'den fazla anlama sahip olduğu ortaya çıkınca, bu listenin yanıltıcı olduğu anlaşılarak, yaklaşım eleştirilmiştir. Böylece hedef sözcük listesine yönelik felsefi yaklaşımın geçerli olmadığını anlaşılmıştır.

Ogden'in Temel İngilizceye bir alternatif olarak, 1930'ların başında Amerika Birleşik Devletleri'nde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi için ortaya çıkan *Reading Movement* (Okuma Akımı) olmuştur. Bu akımın liderleri, yabancı bir dilde edebiyat eserleri okumak için temel bir İngilizce sözlüğü (temel sözcük listesi) derlemeye çalıştılar. Araştırmacılar, Ogden'den farklı olarak kavramlar yerine, edebiyat eserleri okumak için gerekli olan sözcüklerin sıklık ilkesine göre seçilmesi gerektiğine inanıyorlardı. Böylece, hedef sözcük listelerinin derleme uygulamalarında yaklaşım değişikliği yaşanıp felsefi yaklaşımdan dilbilimsel yaklaşıma geçiş gerçekleşmiştir.

1.3.2.2. Dil Merkezli ve İnsan Merkezli Yaklaşımlar

Sözlükler, *dil merkezli sözlükler* (İng. linguocentric dictionaries) ve *insan merkezli sözlükler* (İng. anthropocentric dictionaries) olarak iki türe ayrılmaktadır (Morkovkin: 1988: 132-133). *Dil için ve dil hakkında* olan dil merkezli sözlüklerin ana görevleri, mevcut dil olgularını kaydetmek, betimlemek ve değerlendirmektir. Ana görevleri kullanıcılara öncelikle dilin bilinçli oluşumunda; ikinci olarak da etkili kullanımında yardımcı olmak olan insan merkezli sözlükler ise *insan için* sözlüklerdir. Böylece, sözlükbilimde karşıt yönlü iki eğilimden söz edilebilir: Dil merkezli ya da dil dizgesine odaklı sözlükler oluşturma yöntemleri ve insan odaklı sözlükler oluşturma yöntemleri. Dil odaklı sözlükler, dilin sözcüksel-anlamsal dizgesini ve ideal olarak tüm dil yapısını sözlükbilimsel biçimde yansıtmayı amaçlar. İnsan merkezli sözlükler, ortalama sözcük dağarcığını ve ortalama bir ana dili konuşucusunun dil kullanım kurallarını yansıtmayı amaçlamaktadır. Eğitim sözlüğünü genel sözlüklerden ayıran temel özellik, *öğretme odaklı* olması ve *insan merkezci* doğasıdır⁴⁰. Dil birimlerinin sözlükbilimsel tanımına yönelik yaklaşıma göre, eğitim sözlükleri *insan merkezli*dir (İng. anthropocentric) (Morkovkin, 1988: 132). Morkovkin ve Kochneva (1992: 81),

⁴⁰ Hedef sözcük listeleri bir eğitim sözlüğü türüdür.

genel sözlükbilime kıyasla eğitimsel sözlükbilimin insan merkezli olup dil öğrenenlerin özel ihtiyaçlarını karşılamaya doğrudan odaklanmaya yönelik olduğunu vurgulamaktadır.

İnsan merkezli sözlüğü oluşturma fikri, *London School of Linguistics* (Londra Dilbilim Okulu)'un kurucusu John Rupert Firth'e aittir. Firth, belirli sosyal grup için yeni sözlük türleri önermiştir (Zaraysky, 1992: 61). Günümüzde insan merkezli sözlükbilimin (İng. anthropocentric lexicography) temelinde kuramsal gelişim ve insan merkezli yaklaşıma göre oluşturulmuş hali hazırda eğitici sözlükler mevcuttur. Morkovkin ve diğerlerine (1997: 141) göre, metinlerde bulunan anlaşılmasız sözcükleri açıklamaya yönelik girişimler, bin yıldan fazla bilinmektedir ve bu girişimler, sözlükbilimin başlama döneminin insan merkezci yaklaşımdan başladığını göstermektedir. İlerleyen zamanlarda sözlükbilimde insan merkezli dönemden sonra dikkat, sözlüğü okuyan kişiden sözlükte açıklanan dile, sözcük dağılımına çevrilmiştir; böylece sözlükbilimde *dil merkezli* (İng. linguocentric) dönem başlamıştır (Vereshchagin ve Kostomarov, 1980: 221). Bahsedilen iki yaklaşım üzerine yapılan çalışmalar (Beyer, 2011; Belchikov, 1997; Hartmann, 1989; Kalambet, 2006; Morkovkin, 1988; Morkovkin, 1990; Zaraysky, 1992; Sklarevskaya, 2013; Tarp ve Gouws, 2020; Tsoy, 2008) incelendiğinde iki yaklaşım arasındaki karşıtlık Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Dil Merkezli ve İnsan Merkezli Yaklaşımlar

Dil Merkezli Yaklaşımı	İnsan Merkezli Yaklaşımı
Ön planda dil bulunmaktadır Dil merkezli bir sözlük, bir dil için sözlüktür Dil merkezli bir sözlüğün görevleri: dilsel olguların tespiti, tanımı ve değerlendirilmesidir Sözlüğün, dilsel özelliklerin geleneksel yansımalarına göre yönelimi Tüm durumlar için sözlükler Sözlük nesnesi, dil merkezli sözlükbirimlerdir	Ön planda insan bulunmaktadır İnsan merkezli bir sözlük, dili öğrenen ve kullanan kişiler için bir sözlüktür İnsan merkezli bir sözlüğün görevleri: sözlük kullanıcıları, bilincin bir parçası olarak dilin oluşumunda ve dilin etkin kullanımında yardımcı olmaktadır Sözlüğün, kullanıcılarının belirlenmiş amaçlara göre yönelimi Belirli bir dil (konuşma) olgusunun edinilmesi için sözlükler Sözlük nesnesi, dil merkezli ve insan merkezli sözlükbirimlerdir

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 2’de sunulan insan merkezli yaklaşımın tanımlarına bakarak eğitimsel sözlükbilimin insan merkezliliği, modern insan portresinin önemli özelliklerinin yansımada, kullanıcı taleplerine yönelimi ve sözlük kullanıcısı gibi faktörlerin merkeze alınmasında yattığını söylenebilir. Eğitimsel sözlükbilimin temel özelliği, insan merkezli yaklaşımı öncesidir. Başka deyişle, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmasıdır. Ayrıca, insan merkezli yaklaşımın öncelenmesi, sözvarlığının dil dizgesinin bir parçası olarak açıklanmasını sağlamaktadır.

İnsan merkezli yaklaşıma göre, sözlük kullanıcılarının dil yeterliliğinin ve dil bilincinin etkili bir şekilde oluşturulması için eğitim sözlüklerinin dil öğretiminin aşamalarına, seviyelerine, amaçlarına ve hedeflerine uygun olması gerekmektedir (Morkovkin, 1990: 14–16). Sklarevskaya’nın (2013: 103) görüşüne göre, insan merkezli yaklaşım doğrultusunda oluşturulan eğitim sözlükleri, dil öğrenenlerinin hedeflerini dikkate almakta; günümüzde kullanılan dili tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, sözlük oluşturma, sözlük kullanıcısı dikkate alınarak yapılmalıdır. Mandrikova’nın (2011: 8) bir araştırmacının insan merkezli yaklaşımla yürüttüğü çalışmaların modern bilimde “iyi hareket ya da davranış biçimi” olarak algılanmasından hareketle, bu çalışmada hedef sözvarlığı listesi oluşturma ölçütlerinin insan merkezli yaklaşımın temelinde yapılması gerektiği düşünülmektedir.

1.3.2.3. İletişim Göreve Dayalı Dil Öğretimi

Task-Based Language Teaching, TBLT (Göreve Dayalı Dil Öğretimi) “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme”de açıklanan kuramsal önermelere uygun (Coste ve diğerleri, 2003) ve modern yabancı dil öğretiminde yaklaşık yirmi yıldır var olan; ancak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde nadiren kullanılan *iletişim görev temelli* bir öğretim yöntemidir.

İletişim görevi, durumsal bağlamdan dolayı bir dil eyleminde (sözlü ve yazılı biçimde konuşma metinlerinin oluşturulması) gerçekleştirilir. Dil eyleminin amacı toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında etkili bir iletişim düzeyine ulaşmaktır. Başka bir ifadeyle, dil eylemi, bir sorunu (görevi) çözme, bir yükümlülüğü yerine getirme girişimi ile yakından ilgilidir. Örneğin, bir toplantıda selamlaşmak, bir dileği dile

getirmek, birisine karşı sevgi ifade etmek, bir davette ya da ricada bulunmak, bir şeyler yapmayı ya da birlikte vakit geçirmeyi teklif etmek.

David Nunan (2004), TBLT yöntemini aşağıdaki varsayımlara dayanarak açıklamıştır (2004: 1):

- i. Dil materyalini seçme ihtiyacı;
- ii. Yabancı dilde etkileşim;
- iii. Bir yabancı dil öğretme sürecine özgün metinlerin dahil edilmesi;
- iv. Sınıfta öğrenmenin önemli bir unsuru olarak öğrencilerin kişisel deneyimlerini dikkate almak;
- v. Sınıf dışında kullanılan bir dili öğretmek (gerçek hayata oluşan durumlar).

TBLT yöntemi, ders senaryosu içeren belirli bir şema sunmaktadır. Böyle bir senaryo gerçek hayatta uygulanırsa, görevin ilk aşamasında, *görev öncesi etkinlik* (İng. pre-task activity) hedef sözvarlığına ihtiyaç duyulacaktır. Görev öncesi etkinlik, konuya giriş, öğrencilerin ilgisini çekme ve aynı zamanda ana görevi tamamlamak için gerekli sözcük ve deyimleri sağlama girişimidir (Willis, 1996: 42-51). Bir sonraki aşama *görev döngüsüdür* (İng. task cycle). Görev döngüsü, görevlerin ve sonuçların öğretmen ve öğrenciler tarafından kabul edilen bir biçimde (Görev-Planlama-Rapor) sunulmasıdır (Willis, 1996: 52-65). Dersin sonunda, öğrencilerin görevi yaparken karşılaştıkları dil sorunlarının *dil odağı* (İng. language focus) denilen çözümlemesi yapılır (Willis, 1996: 100-115).

TBLT yöntemine göre oluşturulan dersin hedef sözvarlığı, öğrencilere sorunu çözmek için gerekli sözcük dağarcığını sağlamalıdır. Böyle bir dersin modelini net bir şekilde açıklayan aşağıdaki örnek, sınıftaki veya sınıf dışındaki bir öğrencinin çeşitli hizmetleri kullanacağı veya sadece satın alacağı bir durum üzerine kuruludur.

1. *İlk adım*: bir mağazaya, konsere, matbaaya veya otele gitmek, oraya giden yolu bulmak, en uygun ulaşım yöntemini seçmek, bir bilet almak için ve vb.
2. *Bir sonraki adım*: satıcıyla iletişim kurmak doğru seçimi yapmak, bunu bir arkadaşıyla görüşmek ve vb.
3. *Son adım*: satın alma ve hizmetler için ödeme yapmak, minnettarlığınızı ifade etmek ve vedalaşmak gibi.

Bu yönteme göre, sözlüksel materyal, sözcüklerin yalnızca bir sözcük listesi olarak değil; olağan ifadelerle sunulacağı şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca, belirli bir durum için zorunlu olan ve öğrenci için yararlı olan kalıp ifadeler veya konuşma klişeleri olan tam tümceler verilmelidir.

Drużywska ve Walczak'ın (2017) *Orta Seviye İçin Rusça Asgari Sözcük Varlığı* eseri, TBLT yöntemi temelinde oluşturulan hedef sözcük varlığı listesine örnek olarak gösterilebilir. Bu liste, orta düzeyde bir dil yeterliliğini karşılamak üzere tematik anahtara göre oluşturulmuş materyaller içermektedir. Aynı sözcüksel bloklar, belirli tematik alanlar için en tipik sözcük birimlerden oluşmaktadır. Sözcüksel bloklar anlam dışında sözdizimsel örnekler ve dilbilgisel bağlantılar oluşturmaktadır. Araştırmacılar, dili bir iletişim aracı olarak ele alarak günümüzde kullanılan sözcük dağarcığını seçmeye ve kullanımdan kalkmış dil birimlerini elemeye çalışmışlardır. Aynı sözcüksel blokların sözcük birim seçiminde gerçek iletişim durumlarını dikkate almaya çalışmışlardır. Örneğin; üniversitede, kütüphanede, yurttan, şirkette, hizmet satış yerlerinde gerçekleşen farklı iletişim durumları vb.

Hedef sözcük varlığının işlevsel düzenlenmesinden dolayı, aşağıda belirtilen hedeflere ulaşmak mümkündür:

- i. Belirli konuşma görevlerinin tamamlanması için öğrencilere gerekli sözcüklerin sağlanması;
- ii. Sözcüklerin anlamsal düzeylerinin iletişim açısından dikkate alınarak sözcüksel materyalin düzenlenmesi;
- iii. Öğrenme verimliliğinin önemli ölçüde artırılması.

Hedef sözcük varlığının işlevsel yönelimi çok önemlidir. Hedef sözcük varlığı listelerindeki sözcüksel materyaller, dil öğrenenlerin kendilerini içinde bulabilecekleri olası iletişim durumlarına (üniversitede, kütüphanede, mağazada, seyahat ederken, otelde vb.) dayanmalıdır. Görev temelli dil öğretiminin kuramsal ilkelerinin bu konuda yararlı olduğu, birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Willis, 1996; Ellis R., 2003; Nunan, 2004; Drużyłowska ve Walczak, 2017). Hedef sözcük varlığı listelerinin dil öğrenenlerin yabancı dilde iletişimle ilgili gerçek ihtiyaçlarına odaklanması, dil öğrenenlerin gerçek yaşamı ile ilgili konulara göre seçilen sözcüksel materyalleri içermesi gerekmektedir.

1.3.3. Hedef Sözcük Varlığı Belirlemede Yabancı Dil Yeterlilik Seviyeleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uygulamalı çalışmalar çok eski yıllara dayanmasına rağmen, bu alanda kuramsal çalışmalar oldukça yeni sayılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Diller İçin Avrupa Ortak

Başvuru Metnine (D-AOBM) göre düzenlenmektedir⁴¹. Tam adıyla *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, CEFR* (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme) olarak geçen bu çalışma, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, ders kitaplarını, sınavlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini kapsayan; bu konulardaki çalışmaları yönlendirmek için rehber niteliği taşıyan bir metindir.

D-AOBM Türkçeye üç kez çevrilmiştir. İlk çeviri 2009 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın belirlediği bir komisyon tarafından yapılmıştır (D-AOBM, 2009). Daha sonra 2013 yılında Almanya'da bulunan "TELC – Language Tests" eğitim kurumu tarafından çevrilmiştir. (TELC D-AOBM, 2013). En son çeviri 2021 yılında MEB'in belirlediği bir komisyon tarafından yapılmıştır (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021)⁴². Her üç çeviride de aynı kavramlara karşılık farklı terimlerin seçilmesi, yabancı dil alanında çalışma yapanlar için birtakım zorluklara neden olmuştur.

D-AOBM, öğretim sürecinde hedeflenen öğrenim kazanımlarının şekillenmesine rehberlik ederek bu süreci kolaylaştırmak için bir araç olmaktadır. Bazı çalışmalarda D-AOBM'yi standartlaştırma aracı olarak göstermektedir. Ancak, D-AOBM Tamamlayıcı Cilt'e bakıldığında, *Kullanıcıya Not* bölümünde D-AOBM'nin bir standartlaştırma aracının; onun kullanımını izleyen, koordine eden bir kurumun olmadığına altını çizmektedir (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 33).

D-AOBM'nin ana amacı; ders programlarını, kitaplarını, sınavlarını, ders araç-gereçlerini ve yöntemlerini Avrupa Konseyi'ne bağlı ülkelerin Avrupa'da konuşulan dillerin öğretimi ortak ölçütler çerçevesinde düzenlemek; dil öğreniminin ve öğretiminin kalitesini ile etkililiğini iyileştirmektir. D-AOBM; yabancı dil öğrenenlerin hedef dili etkili şekilde kullanabilmesi için neleri bilmeleri; hangi bilgi ve yetkinlikleri geliştirmeleri gerektiğini açıklamaktadır.

Bir yabancı dilde yeterlik düzeyini değerlendirmek için, Avrupa Konseyi, İngilizce *competence* terimin karşılığı olan *yeterlik* ve *yetkinlik* kavramlarını tavsiye

⁴¹ 2001 yılında yayımlanan D-AOBM, 1971 yılında başlamış ve 1980'ler boyunca dil eğitimi alanındaki çalışmalarının devamı olan bir çalışmanın ürünüdür. D-AOBM ve Avrupa Dil Portfolyosu (ADP), 1991 yılında İsviçre'de düzenlenen hükümetler arası bir sempozyum tarafından tavsiye edilmiştir.

⁴² Çalışmada D-AOBM'ye güncellemeye yönelik olan D-AOBM Tamamlayıcı Cilt'te (2021) kullanılan temel kavramlar ve bu kavramların çevirisinin kullanılması tercih edilmiştir.

etmektedir. Burada terimlerin çevirisinde karmaşıklık yaşanmaktadır. 2009'da MEB tarafından yaptırılan ilk çeviride *competence* terimi bazen *yeti* (D-AOBM, 2009: 3) bazen *yetenek* (D-AOBM, 2009: 105) olarak çevrilmiştir. Fakat aynı kaynaktan *İngilizce-Türkçe Sözlüğü* bölümünde *competence* terimi “yetkinlik, yeti” olarak verilmektedir (D-AOBM, 2009: 247). Bu çalışmada, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme’yi güncellemeye yönelik olan tamamlayıcı ciltte kullanılan temel kavramlar ve bu kavramların çevirisi tercih edilmiş olup *competence* terimin karşılığı olarak *yetkinlik* terimi kullanılmıştır (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 35).

Yetkinlik (İng. *competence*), bir kimsenin eylemleri gerçekleştirebilmesini sağlayacak bilgi, beceri ve özelliklerinin toplamıdır. Dil öğrenenlerin dil yetkinlikleri *genel yetkinlikler* (İng. *general competences*) ve *iletişimsel dil yetkinlikleri* (İng. *communicative language competences*) olarak ikiye ayrılmaktadır. *Genel yetkinlikler* (dünya bilgisi, sosyokültürel yetkinlik, kültürlerarası yetkinlik, varsa mesleki deneyim), dile özel olmayan ancak dil etkinliklerini de içeren her tür eylem için başvuru yetkinliklerdir. *İletişimsel dil yetkinlikleri* (dilbilimsel yetkinlik, toplumdilbilimsel yetkinlik ve edimsel yetkinlik), bir kimsenin özellikle dilsel araçları kullanarak bir şey yapabilmesini sağlayan yetkinliklerdir (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 35-36.).

D-AOBM, uygulamalı dilbilimde Chomsky’nin (gizli) *edinç* (İng. *competence*) ve (görünür) *edim* (İng. *performance*) kavramlarından yola çıkarak, *yeterlik* (İng. *proficiency*) ile belirli bir performanstan türetilen, kişinin gizli yetkinliğinin görünümü tanımlanmaktadır. Genel dil yeterliği, genel yetkinlikler ve iletişimsel dil yetkinliklerini içerirken iletişimsel dil etkinliklerini gerçekleştirme ile uygun iletişim stratejilerini etkinleştirmeyi de kapsamaktadır. D-AOBM, iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejileriyle iletişimin karmaşıklığından dolayı, geleneksel dört beceri modelini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yetersiz bularak değiştirmektedir. D-AOBM, etkinlikler dört iletişim biçimi altında sunulur: alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 35-38). Sözlü ve yazılı olmak üzere iki alt dala ayrılan *alımlama* ve *üretim*, geleneksel dört beceriyi temsil etmektedir. *Alımlama*, girdiyi alma ve işlemeyi içermektedir. Alımlama; ifade edilen anlamın bir temsilini ve bu anlamın ardında yatan iletişimsel niyetle ilgili bir varsayım oluşturma

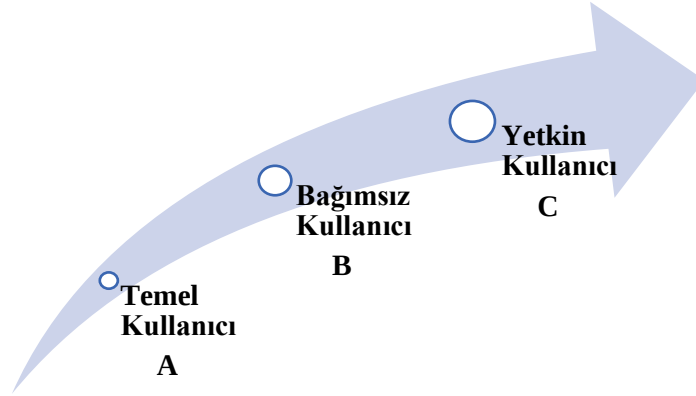
amacıyla uygun olduğu düşünölen şemaları etkinleştirmektedir (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 50). *Üretim*; konuşma, işaretleşme ve yazma etkinliklerini içermektedir (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 64). *Etkileşim*; iki veya daha fazla tarafın söylemi birlikte oluşturmasını içermektedir (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 75). Yazılı ve/veya sözlü *aracılık* etkinlikleri, herhangi bir sebeple birbirleriyle doğrudan doğruya iletişim kuramayan insanlar arasında iletişimi mümkün kılmaktadır. Etkileşim hem alımlamayı hem de üretimi; aracılık hem alımlamayı hem üretimi, ek olarak da sıkça etkileşimi içermektedir (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 37-38). D-AOBM Tamamlayıcı Cilt'te (2021: 37-38) alımlama, üretim, etkileşim, aracılık kategorileri sadece eğitimciler için değil; kullanıcılar için de anlamlıdır. Bu kategoriler, insanların günlük hayattaki dil kullanma şeklini dört becerinin ortaya koyduğundan daha iyi yansıtmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde dil öğrenenlerin iletişim ihtiyaçlarının öncelik sırasına, seviye ve becerilere göre kazanımları belirlenmektedir. Bu kazanımlar, sistematik bir dil öğretim planlamasını mümkün kılmaktadır. Sistematik bir dil öğretim planlaması için hedef sözvarlığının dil düzeylerine göre sınıflandırılması önemli bir öncelik taşımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil düzeylerine göre sözcükbirimlerin belirlenmesinde ve hedef sözvarlığı listelerinin oluşturulmasında, D-AOBM esas alınmalıdır.

1.3.3.1. Ortak Başvuru Seviyeleri

Son yıllarda öğrenici sözlüklerinde maddebaşı olan sözlükbirimlerin düzeyleri D-AOBM tarafından önerilen dil düzeylerine göre (A1 ve A2, B1 ve B2, C1 ve C2) gösterilmektedir (Tüfekçioğlu, 2019: 234). D-AOBM'in çıkış noktasını yabancı dil düzeyleri için ortak standartların geliştirilmesi oluşturmaktadır. D-AOBM, bir dilin karmaşık yapısından dolayı dil yeterliğini ayrı bileşenlere ayırarak aşamalı yaklaşım önermektedir. D-AOBM (TELC D-AOBM, 2013: 30) tanımlayıcı dil yeterliği şeması ve örnek tanımlayıcı ölçekleriyle tanımlanan *Temel Kullanıcı (A)*, *Bağımsız Kullanıcı (B)* ve *Yetkin Kullanıcı (C)* olmak üzere üç *Genel Dil Yeterlik Düzeyi* sunmaktadır. Genel dil yeterlik düzeyleri Şekil 3'te gösterilmiştir.

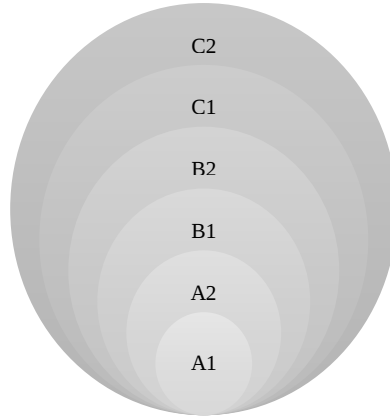
Şekil 3: D-AOBM Genel Dil Yeterlik Düzeyleri



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

D-AOBM, Şekil 3'te gösterilen dil yeterlik gelişimini ifade eden genel dil yeterlik düzeylerini belirlemek için, *D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri*⁴³ adı altında altı basamaktan oluşan bir çerçeve sunmaktadır. Ortak başvuru seviyeleri Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4: D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri



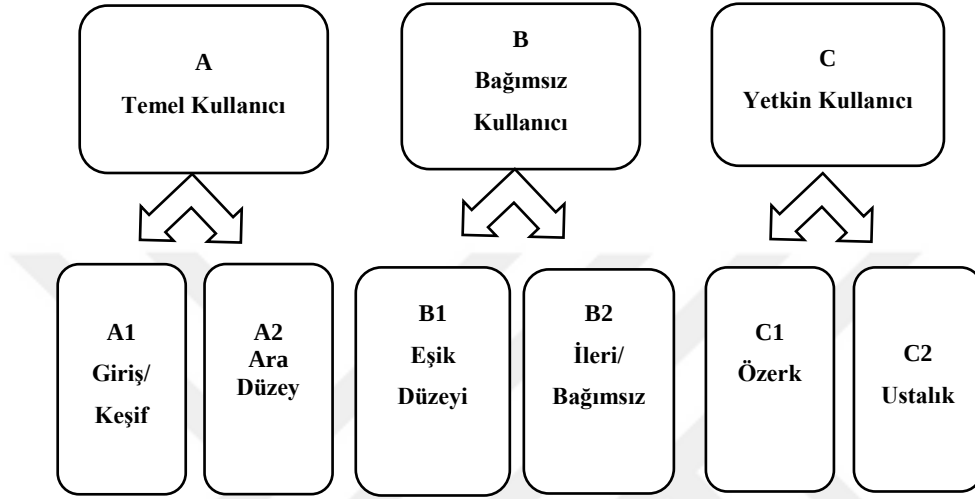
Kaynak: D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 40.

Şekil 4'te gösterildiği gibi, altı seviyeden oluşan şema A'dan C'ye doğru ilerleyecek şekilde düzenlenmiştir. Avrupa Konseyi bu basamaklar için üstünde ya da

⁴³ Türk alanyazında Ortak Başvuru Seviyeleri, *Ortak Öneri Düzeyleri* ve *Ortak Başvuru Düzeleri* olarak da geçmektedir.

altında kalan bölümlerden yola çıkarak ortak başvuru seviyelerinin ara düzeyleri için bir sınıflandırma oluşturmaktadır. Ortak başvuru seviyelerinin ara düzeyleri Şekil 5’te gösterilmiştir.

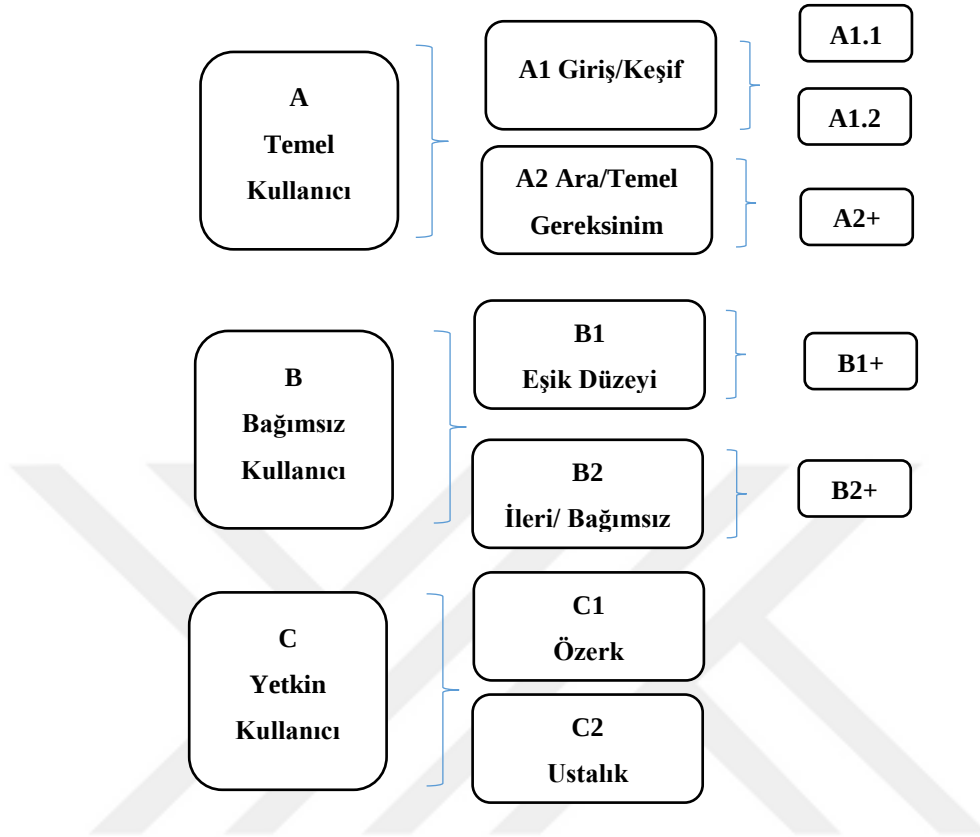
Şekil 5: D-AOBM Ortak Başvuru Seviyelerinin Ara Düzeyleri



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur

Şekil 5’te gösterildiği gibi, öğrenim alanındaki geleneksel sınıflandırmayı içeren genel dil yeterlik düzeyleri kendi içinde A (Temel Kullanıcı), B (Bağımsız Kullanıcı) ve C (Yetkin Kullanıcı) ortak başvuru seviyeleri tekrar kendi içinde üst ve alt basamaklara ayrılmaktadır. Böylece, genel dil yeterlik düzeylerinin altındaki tanımlayıcılar o düzeylerin düzey ölçütünü oluşturmaktadır. Ortak başvuru seviyelerinin ara düzeyleri arasında evreler de olabilmektedir. Ortak başvuru seviyelerinin alt düzeyleri Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6: D-AOBM Ortak Başvuru Seviyelerinin Alt Düzeyleri



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 6’da görüldüğü gibi, değişmez olması amaçlanan söz konusu altı ortak başvuru seviyesi, daha alt seviyelere de ayrılmaktadır. Böylece, esnek dallandırma yaklaşımı izlenebilmektedir. D-AOBM “ölçüt seviyeler” (örneğin A2 veya A2.1) ile “artı seviyeler” (örneğin A2+ veya A2.2) arasında bir ayırım yapılmaktadır. Artı seviyeler, belli bir seviyede güçlü bir yeterliğe ulaşıldığı ancak bir üst seviyeye ulaşamadığı anlamına gelmektedir (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 42). Esnek bir dallandırma düzeni, her zaman öznel yöntemlerle gerçekleşmekte, çok değişik biçimlerde sunulabilmektedir. Ancak, yapılan sınırlamalar D-AOBM’nın kapsamında konumlandırılmalı; sabit ortak başvuru noktalarının varlığı, şeffaflık ve tutarlılığı sağlaması, eğitim planlamasındaki araç ve gelişimler için bir temel oluşturmalıdır. Ortak başvuru seviyelerinin içeriğinin tutarlılığı ve tanımlayıcıları aşağıda açıklanmaktadır (D-AOBM, 2009: 36; TELC D-AOBM,2019: 39-41; D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 52-53).

A1

Giriş ya da *Keşif* (İng. Breakthrough) A1 Ölçüt Seviye D-AOBM’de ilk seviye olup dil kullanımında en temel düzeydir. Yabancı dil öğrenenler, bu basamakta, basit bir şekilde etkileşim kurabilir; yaşadığı yer, tanıdığı insanlar ve nesnelerle ilgili kısa, çok basit soru ve ifadeleri kullanıp anlayabilir; aşına olduğu konulara ilişkin basit sözcuklerle konuşmaya katılabilir; ad, adres, aile, uyruk gibi temel kişisel bilgileri vererek kendisi hakkında kısa öbekler üretebilir; bir sözcüğün anlamını, resim ya da simgeden çıkarabilir; aşına olduğu sözcukleri, sayılar, fiyatlar, tarihler ve haftanın günlerini tanıyabilir.

A2

Ara Düzeyi ya da *Temel Gereksinim* (İng. Waystage) A2 Ölçüt Seviye D-AOBM’de ikinci seviye olup başlangıç üzeri, orta öğrenim düzeylerini yansıtmaktadır. Toplumsal işlevleri gösteren tanımlayıcıların çoğu, bu düzeydedir. Yabancı dil öğrenenler, bu basamakta, somut türden ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar anlayabilir; basit ve kalıplaşmış ilişki sözcuklerini kullanabilir; iletişim kurmak için çok kısa konuşmalar yapabilir; davet edebilir ve bir davetini kabul edebilir; basit seyahat, alışveriş, hizmet ve yol bilgilerini alabilir.

A2+

Bir üst basamak olan A2+ Artı Seviye, kendi düzeyinden daha üstün bir performansı kapsamaktadır. A2 Ölçüt Seviyenin tanımlayıcıları burada da geçerli olmakla birlikte, başa çıkılacak bilginin kapsamıyla ilgili bir dizi tanımlayıcı eklenmektedir. A2+ Artı Seviyede yabancı dil öğrenenler, aşına olduğu konular hakkında düşünce ve bilgi alışverişinde bulunabilir; tahmin edilebilecek durumların içeriğiyle ilgili temel sözvarlığına sahiptir; tartışmalara sınırlı olarak katılabilir; basit bir dille bir olay ya da iş hakkında kısa bilgi verebilir; öncelikli alanlar (temel kişisel bilgiler, aile, alışveriş, coğrafya, istihdam) ile ilgili öbekleri ve ifadeleri anlayabilir; basit bir dille nesneleri ve şeyleri anlatabilir ve karşılaştırmalar yapabilir; planları, kararları, alışkanlıkları, günlük uğraşları hakkında bilgi verebilir; geçmişteki kişisel deneyimlerini anlatabilir. Bu basamakta yabancı dil öğrenenlerin bağlantılı tekli konuşma yeterliği, daha çok gelişmiştir.

B1

Eşik (İng. Threshold) B1 Ölçüt Seviye, D-AOBM’de üçüncü seviyedir. Sözlü etkileşimi sürdürme, günlük yaşamın dilsel sorunlarının rahatça üstesinden gelebilme yeteneği bu seviyede oluşmaktadır. Yabancı dil öğrenenler, bu basamakta basit dilsel araçları esnek olarak kullanabilir; kendini, pek duraksamadan, anlaşılır biçimde ifade edebilir; ölçünlü bir dil kullanıldığında uzun konuşmaları ana hatlarıyla izleyebilir; hazırlık yapmadan, bilinen konular hakkında yapılan bir konuşmaya katılabilir ve bir konuşmayı sürdürebilir; kısa anlatıları anlayabilir; aşına olduğu yaygın günlük ya da işle ilgili konular hakkında hem genel mesajları hem de özel detayları tanımlayarak karmaşık olmayan bilgileri anlayabilir; işte, okulda, serbest zaman etkinliklerinde vs. düzenli olarak karşılaşılan meseleler hakkında ölçünlü dille anlatılanları, ana hatları anlayabilir; bir tartışmada kişisel görüşlerini dile getirip şikayette bulunabilir.

B1+

Bir üst basamak olan B1+ Artı Seviye, kendi düzeyinden daha üstün bir performansı kapsamaktadır. Burada da geçerli olan B1 Ölçüt Seviyenin tanımlayıcılarına başa çıkılacak bilginin kapsamıyla ilgili bir dizi tanımlayıcı eklenmektedir. B1+ Artı Seviyede yabancı dil öğrenenler, söyleneni not tutabilir; danışma esnasında bazı somut bilgiler verebilir; öykü, bir makale, bir sunum, bir

görüşme ya da belgeseli özetleyebilir; görüşünü bildirebilir; bir şeyi betimleyebilir; kesin talimatlar verebilir; teknik bilgi alışverişinde bulunabilir.

B2

İleri ya da Bağımsız (İng. Vantage) B2 Ölçüt Seviye, D-AOBM’de dördüncü seviye olup etkili toplumsal söylem biçimi ve daha güçlü bir dil bilincinin oluşturulması olarak yorumlanabilecek olan bu basamak, bağımsız kullanıcının özelliklerine açıklık getirmeyi hedeflemektedir. Yabancı dil öğrenenler, bu basamakta, kişisel, sosyal, akademik ya da mesleki yaşamda aşına olan/olmayan konularda ölçünlü dilde anlatılanlar anlayayıp etkili biçimde katılabilir; uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar da dahil olmak üzere, ölçünlü dille ile sunulan somut ve soyut konularda önermesel ve dilsel olarak karmaşık söylemin ana fikirlerini anlayarak bu konularda kendi görüşlerini önemli açıklamalar, gerekçeler ve yorumlar getirecek şekilde savunabilir; savların açık belirticiler ile gösterilmesi koşuluyla, uzayan söylem ve karmaşık tartışma dizisini takip edebilir; bir sorunu açıklayıp bir durumun olumlu ve olumsuz yönlerini belirtebilir; gerekçelerini mantıklı bir biçimde yapılandırabilir; nedenler ve sonuçlar hakkında tahmin yürütebilir; varsayma dayanan durumlar hakkında konuşabilir, bakış açısını açıkça bildirerek çeşitli önerileri değerlendirip varsayımda bulunabilir; dinleyicilerin üzerinde bırakacağı izlenimi de göz önüne alarak neyi nasıl söyleyeceğini planlayabilir.

B2+

Bir üst basamak olan B2+ Artı Seviye, kendi düzeyinden daha üstün bir performansı kapsamaktadır. B2 Ölçüt Seviyenin burada da geçerli olan tanımlayıcılarına, başa çıkılacak bilginin kapsamıyla ilgili bir dizi tanımlayıcı eklenmektedir. Bu basamakta gerekçelendirme yeterliği, etkili toplumsal söylem biçimi ve daha güçlü bir dil bilinci oluşturulur. B2+ Artı seviyede yabancı dil öğrenenler, konuşmanın gelişmesine katkıda bulunabilir. Kendi söyledikleriyle diğer katılımcıların söylediklerini ustaca birleştirebilir; bağlantılı bir metin oluşturup birbiriyle ilişkili içerikleri belirtmek için bağlaçları doğru kullanabilir; ayrıntıları açıklayabilir, destekleyici ayrıntıları belirtebilir; belirleyici noktaları ön plana çıkarabilir; pazarlık yapma kapsamındaki dil araçlarını kullanabilir; bir tazminat davasını ana hatlarıyla belirtebilir; ikna ederken sınırları belirleyebilir.

C1

Özerk (İng. Effective Operational Proficiency) C1 Ölçüt Seviye, D-AOBM’de beşinci seviyedir. Bu basamak akıcı bildirişime olanak tanıyan geniş bir dil araçları alanının olmasıyla nitelendirilmektedir. Yabancı dil öğrenenler, bu basamakta, geniş bir sözvarlığına sahiptir, bilmediği sözcükler yerine başka sözcükler kullanabilir; anında, akıcı ve iyi yapılandırılmış şekilde konuşabilir; kendi alanı dışındaki soyut ve karmaşık konular hakkında söylemi takip edebilir; anlaşılır biçimde yapılandırılmadığında ve ilişkiler açıkça belirtilmeyip yalnızca ima edildiğinde söylemi takip edebilir; çok çeşitli deyimsele ifadeleri ve gündelik anlatımı tanıyabilir ve kullanabilir.

C2

Ustalık (İng. Mastery) C2 Ölçüt Seviye, D-AOBM’de altıncı ve son seviyedir. Bu basamak, yabancı dili çok ileri düzeyde öğrenenlerin söylemlerinde kesinlik, uygunluk ve konuşma rahatlık derecesini nitelendirmektedir. Yabancı dil öğrenenler, bu basamakta, doğal hızında sunulan her türlü ifadeyi kolayca anlayabilir; geniş bir niteleme edat ve niteleyici dağarcığını büyük çapta doğru olarak kullanabilir; ince

anlam farklılıklarını ayırt edip belirtebilir; deyimlere iyice hakimdir; anlatım zorluğu çektiğinde başka ifadelerle konuşmasını sürdürebilir.

Açıklamalardan da görüldüğü gibi, dil seviyelerinin her biri için aşağıdaki hususlar dikkate alınmaktadır:

- i. Dil öğrenenlerin iletişim becerilerinin farklı oluşum dereceleri, bu becerilerin uygulanabileceği durumların karmaşıklık seviyesi;
- ii. Konuşma durumlarının yeniliğine uyum sağlamasında farklılıklar;
- iii. Sözlü iletişimin amaçlarının ve yöntemlerinin değişkenliği;
- iv. Dil araçlarının kullanım uygunluğu;
- v. Dil öğrenenlerin kendi iletişimsel niyetinin karmaşıklık derecesi
- vi. Dil güçlükleri ve kullanılan dil araçlarının çeşitliliği;
- vii. Belirli iletişim durumunda kullanılan dil araçlarının karşılığı;
- viii. İletişim durumlarında bağımsızlık/özgürlük derecesi.

Genel dil yeterlik düzeyleri dikey boyutu yansıtmaktadır. Bununla birlikte, iletişim yeteneği ve oluşumunun dinamikleri, yalnızca dikey ilerleme olarak algılanmamalıdır. Çünkü, bir dil öğrencisi, iletişimsel yeterliliğini yalnızca daha yüksek bir düzeye geçerek değil; ulaşmış olduğu düzeyin niteliksel parametrelerini iyileştirerek de geliştirebilmektedir.

Yukarıda verilen basamak kümelerinde betimlenmiş olan bildirimsel görevleri gerçekleştirmek için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözvarlığının oluşturulması ve geliştirilmesinin önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

1.3.3.2. İletişimsel Dil Yetkinliklerinin Tanımlayıcı Ölçekleri

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020), öğretimden kullanıma geçiş, sadece eylemi değil iletişimi de kapsadığından, *eylem odaklı yaklaşımı* benimsemiştir. Öğretme ve öğrenme süreçleri, eylem tarafından yönlendirilmekte; bu da eylem odaklı olduğuna işaret etmektedir. Eylem odaklı yaklaşımda, yabancı dil kullanıcıları/ öğrenenleri, gerçek hayatlarında etkin olan ve öğrenme sürecinde farklı nitelikteki görevleri yerine getirebilen birer *sosyal aktör* olarak nitelenmektedir (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 32). D-AOBM, öğretim programı, öğretim ve değerlendirme arasında uyum sağlayarak dil kullanıcılarının/öğrenenlerinin iletişim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup planlama yapılmasını önermektedir. Bu nedenle değerlendirme için önerilen ölçüt (A1-C2 seviyeler) iletişim becerisi üzerinedir.

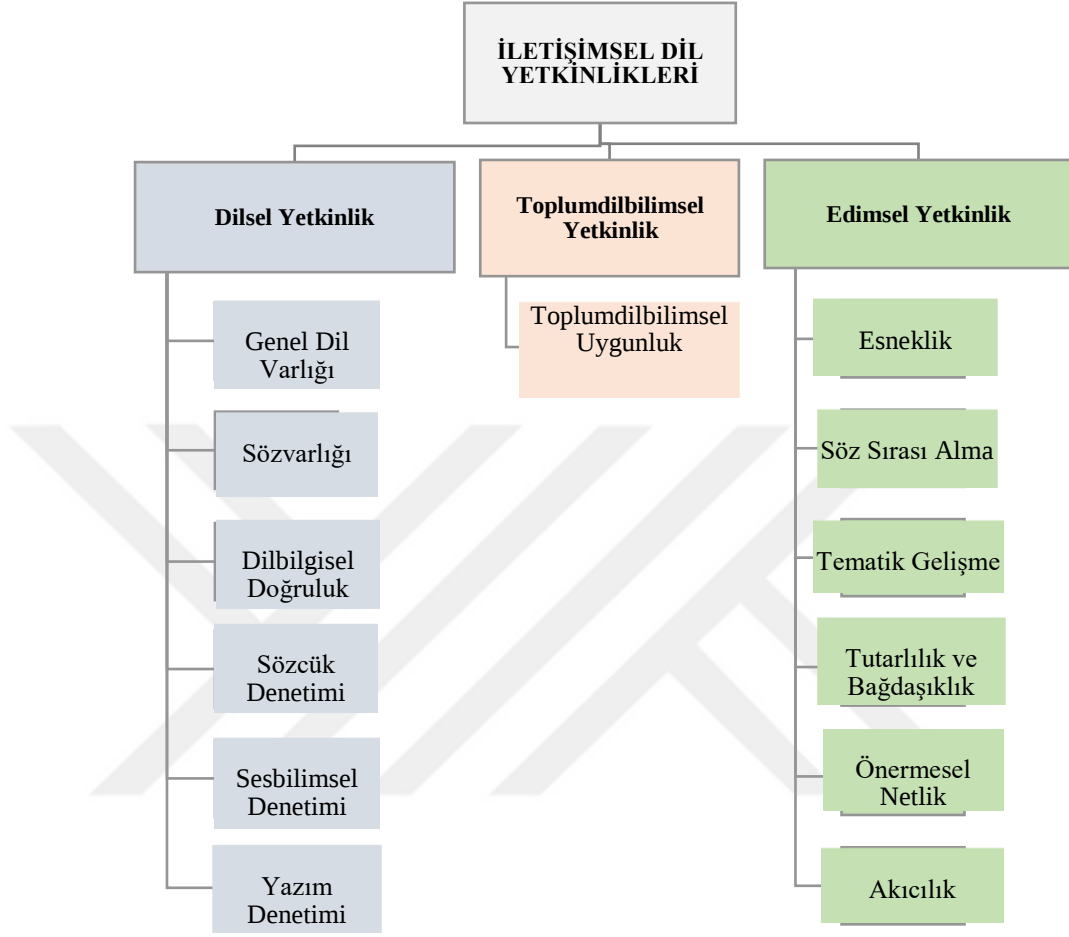
D-AOBM’de iletişimsel hedeflerin gerçekleştirilmesi görüşü; uygulamalı dilbilim ve psikolojiden, sosyopolitik yaklaşımlardan gelmektedir. İletişimsel dil yetkinliği kavramı, 1970’lerden beri, bilişsel ve insanın temel kişilerarası iletişim becerileri arasında bir sınır çizme girişimi sonucunda ortaya çıkmıştır. Kavram, daha sonra bu yeterliliğin çeşitli modellerinin geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır. Uygulamalı dilbilimde *stratejik yetkinlik*, *dilsel yetkinlik*, *edimsel yetkinlik* ve *sosyokültürel yetkinlik* gibi dört ana boyutu kapsayan farklı yetkinlik modelleri mevcuttur (Van Ek, 1988).

D-AOBM, herhangi bir dil kullanımında her zaman iç içe bulunan *dilsel yetkinlik*, *toplumdilbilimsel yetkinlik* ve *edimsel yetkinlik*⁴⁴ tanımlama parametreleri, *iletişimsel dil yetkinlikleri* ölçeği altında sunulmaktadır (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 133). *İletişimsel Dil Yetkinlikleri* (İng. communicative language competences) ölçeği, dil kullanıcılarının/öğrenenlerinin dilsel araçları kullanarak iletişim kurabilmesini sağlayan yetkinliklerdir. Bu ölçek, D-AOBM Tamamlayıcı Cilt’te (2021: 133) *İletişimsel Dil Yetkinlikleri*, D-AOBM’de (2009: 103) *İletişimsel Dil Yetenekleri* ve TELS D-AOBM’de (2013: 110) *Bildirilişimsel Dil Yeterlikleri* başlıkları altında verilmektedir⁴⁵. İletişimsel dil yetkinliklerinin tanımlayıcı ölçeklerinin sunumu Şekil 7’de gösterilmiştir.

⁴⁴ Çalışmanın konusu ve hedefini gözlemleyerek edimsel yetkinlikler çalışmaya dahil edilmemiştir.

⁴⁵ Araştırma sırasında bazı terimlerin çeviriye bağlı olarak farklılık gösterdiğini gözlemlenmiştir. Çalışmada güncel olan D-AOBM Tamamlayıcı Ciltte (2021) kullanılan temel kavramları ve bu kavramların çevirisini kullanması uygun görülmüştür.

Şekil 7: İletişimsel Dil Yetkinliklerinin Tanımlayıcı Ölçekleri



Kaynak: D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 133.

Dilsel yetkinlik, iletişimsel dil yetkinliğinin ana bileşenlerinden biridir. *Dilsel yetkinlik*, bir dil kullanıcısının belirli bir dilin normlarına göre dilbilgisel biçimlerini ve sözdizimsel yapılarını doğru bir şekilde oluşturma ve kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu ölçek, D-AOBM Tamamlayıcı Cilt'te (2021: 134) *Dilsel Yetkinlik*, D-AOBM'de (2009: 103) *Dilsel Yetenekler* ve TELC D-AOBM'de (2013: 110) *Dilbilgisel Yeterlikler* başlıkları altında verilmektedir. Doğru düzenlenmiş ve anlamlı iletileri oluşturabilen ve ifade edebilen biçimsel araç bilgisi ve bu araçları kullanma becerisi olarak tanımlanan dilsel yetkinlik, *genel dil varlığı*, *sözvarlığı*,

dilbilgisel doğruluk, sözcük denetimi, sesbilimsel denetimi ve yazım denetimi gibi farklı tanımlayıcılardan oluşmaktadır⁴⁶.

Genel Dil Varlığı ölçeği, dil öğrenenlerin dilsel araçları kullanımında yaptıkları gelişmeler ile ilgilidir. Bu ölçek D-AOBM Tamamlayıcı Cilt'te (2021: 134) *Genel Dil Varlığı*, D-AOBM'de (2009: 104) *Genel Dil Düzeyleri* ve TELC D-AOBM'de (2013: 110) *Dilsel Araçlar Alanı, Genel* başlıklar altında verilmektedir.

Sözvarlığı ölçeği, bir dilin sözvarlığı ve dilbilgisel unsurlarını içeren sözcük bilgisi ve kullanma yeteneğini kapsamaktadır (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 134-135). Dil öğrenenlerin ifadelerinin çeşitliliği ve genişliği edinilen sözvarlığı birikimine ve dilbilgisel öğelere bağlıdır. Bu ölçek, D-AOBM Tamamlayıcı Cilt'te (2021: 135) *Sözvarlığı*, D-AOBM'de (2009: 106) *Sözcük Düzeyleri* ve TELC D-AOBM'de (2013: 113) *Sözcük Dağırcığı Alanı* başlıklar altında verilmektedir. Sözvarlığı ölçeği D-AOBM Tamamlayıcı Cilt'te bir basamaktan oluşurken D-AOBM ve TELC D-AOBM'de birçok basamağa ayrılmaktadır. TELC D-AOBM'de (2013: 110-114) *Sözlüksel Yeterlik* ölçeği *Sözcük Dağırcığı Yeterliği* ve daha sonra *Sözcük Dağırcığı Alanı* ve *Sözcük Dağırcığı Hakimiyeti* basamak kümelerine; D-AOBM'de (2009: 105-106) ise *Sözcük Yeteneği* ölçeği *Sözcük Düzeyleri* ve *Sözcük Kontrolü* basamak kümelerine ayrılmaktadır.

Sözvarlığı ölçeği, temel sözcükbirimler ve öbeklerinden başlayıp deyimisel ifadeler ve gündelik anlatımı içeren çok geniş bir sözvarlığı birikimine doğru ilerleyen bir süreçtir. Sözvarlığına ve dilbilgisel öğelere ilişkin unsurlar aşağıdaki gibidir (D-AOBM, 2009: 104- 106; TELC D-AOBM, 2013: 111-113):

1. *Kalıplaşmış dil birimleri*: ilişki sözler (kalıp sözler), atasözleri, eskil⁴⁷, deyimler, pekiştirici sözcükbirimler, kalıp ifadeler, sabit eşdizimlilikler;
2. *Basit sözcük biçimleri*;
3. *Dilbilgisel öğeler*: adlar, eylemler, niteleyiciler, adıllar (belgisiz adılları/ gösterme adılları/ kişi adılları/ soru adılları/ iyelik adılları), ilgeçler, bağlaçlar.

⁴⁶ Çalışmada genel dil varlığı, sözvarlığı ve sözcük denetimi ölçütler açısından ele alınmaktadır. Çalışmanın konusu ve hedefini gözlemleyerek dilbilgisel doğruluk, sesbilimsel denetimi ve yazım denetimi çalışmaya dahil edilmemiştir.

⁴⁷ Kullanımdan düşmüş ifadeler.

Kalıplaşmış dil birimleri⁴⁸, D-AOBM’de (2009: 105) *sabit anlatımlar* ve TELC D-AOBM’de (2013: 111) *sabit kalıplar* olarak geçmektedir. Tek başına, bağımsız duran sözcükbirimler, D-AOBM Tamamlayıcı Cilt’te (2021: 112), *basit sözcük biçimleri* olarak adlandırılmaktadır.

Sözcük Denetimi ölçeği, dil kullanıcılarının/öğrenenlerin dil düzeylerine uygun sözcük seçmeleriyle ilgilidir. Dil kullanıcılarının/öğrenenlerin sözcük denetiminin artmasıyla eşdizimli ve sözcük öbekleri biçimindeki dil yapılarının kullanımı da artmaktadır. Bu ölçek, D-AOBM Tamamlayıcı Cilt’te (2021: 136) *Sözcük Denetimi*, D-AOBM’de (2009: 106) *Sözcük Kontrolü* ve TELC D-AOBM’de (2013: 113) *Sözcük Dağarcığı Hakimiyeti* başlıkları altında verilmektedir.

Toplumdilbilimsel Yetkinlik, yabancı dil öğrenenlerin sosyokültürel uyumluluk sağlamak için gereken bilgi ve becerileriyle ilgilidir. Toplumdilbilimsel yetkinlik, bir iletişim eyleminin koşullarına uygun bir dilsel biçim ve ifade yöntemi seçme becerisi olarak tanımlanmaktadır. D-AOBM, dili sosyokültürel ve toplumdilbilimsel boyuttan ele alarak, yabancı dil yeterlilik seviyelerinin içeriklerinde;

- i. *Sosyal ilişkilerin dilsel belirticileri* (İng. linguistic markers of social relations),
- ii. *Kibarlık kuralları* (İng. linguistic markers of social relations),
- iii. *Biçem farklılıkları* (İng. style differences),
- iv. *Halk bilgeliği ifadeleri* (İng. expressions of folk wisdom) (deyimler, atasözleri, halk deyişleri, ünlü sözler, tutum ifadeleri),
- v. *Dilsel değişkeler* (İng. dialect/accent) gibi dil kullanımlarına yer vermektedir (D-AOBM, 2009: 113- 115; TELC D-AOBM, 2013: 120-124).

Toplumdilbilimsel yetkinlik; sosyal ve etnik sınıf, ulusal/bölgesel köken ve mesleki grup gibi etmenlere dayanan dilsel değişkeleri tanıma becerisini de içerir (D-AOBM, 2009: 114-115; TELC D-AOBM, 2013: 123). Her dil topluluğu, ölçünlü dilsel biçimlerinin yanı sıra, bölgeye ve kültürüne bağlı olarak, lehçe ve ağız gibi dilsel değişkelere de sahiptir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil seviyelerine göre oluşturulacak hedef sözvarlığı listelerinde, dilsel ve toplumdilbilimsel yetkinliklerinin unsurlarının yer alması gerektiği düşünülmektedir. Çalışmanın konusu olan hedef sözvarlığının iletişimsel dil yetkinliklerine dayalı hedef sözvarlığının dizgesini düzenlemek ve

⁴⁸ Çalışmanın diğer bölümlerde de kullanılan bu terim, terim tutarlılığı sağlamak adına bu bölümde de kullanmaya uygun görülmüştür.

betimlemek üzere, ortak bir başvuru noktası oluşturulması önemlidir. Hedef sözvarlığının ilgili iletişimsel dil yetkinliklerine dayalı Ortak Başvuru Seviyeleri dizgelerinin yalınlaştırılmış bir bütüncül sunumu⁴⁹, uzman olmayan kullanıcılar ve eğiticiler için yol gösterici olmaktadır.

1.3.4. Hedef Sözvarlığı Listelerinin Ana Hedef Kitle

Öğretim materyalleri, öğretim programının gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmaktadır. Yabancı dil öğretimi, D-AOBM’de belirtilen dil seviyelerine göre gerçekleşmektedir. Bu metinde, sözvarlığı öğretimi ve hedef sözcüklerin seçimi için öğretilecek içerik ve hedef kitle hakkındaki gereksinimler net şekilde belirtilmiştir.

Hedef sözvarlığı listelerinin kullanıcıları, önemli bir etkindir. Hedef sözvarlığı listelerinin en önemli özelliği, çok işlevsel olmasıdır. Bu sözlüksel ürünün işlevselliği, çeşitli kullanıcı grupları tarafından kullanılmasına bağlıdır. Hedef sözvarlığı listelerinin ana kullanıcı kitlenin bileşenleri ve bu bileşenlerin etkileşim biçimleri Şekil 8’de sunulmuştur.

Şekil 8: Hedef Sözvarlığı Listelerinin Kullanıcı Grupları

Ders Materyalleri Geliştirici Grubu	• Programlar, ders ve çalışma kitapları, okuma kitapları, rehberler, eğitim sözlükler ve referans kitapları.
Öğretmen Grubu	• Okuma metinleri, alıştırımlar, örnekler, testler, sınavlar.
Öğrenci Grubu	• Bağımsız çalışma ve edinen bilgi kontrol etme süreci.

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 8’de görüldüğü gibi, hedef sözvarlığı listelerinin ana hedef kitesini, eğitim kurumlarında görev alan elemanlar ve öğrenciler oluşturmaktadır. Ders materyali geliştiriciler, birinci kullanıcı grubu oluşturmaktadır. Bu kullanıcı grup,

⁴⁹ Ortak başvuru seviyeleri dizgelerinin yalınlaştırılmış bir bütüncül sunumu Ek 2’de sunulmuştur.

öğretim materyalleri geliştirme sürecinde hedef sözcük varlığı listelerine başvurur. İkinci kullanıcı grubunu, yabancı dil eğitimi veren öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenler; okuma, alıştırmalar, örnekler, testler gibi ders materyalleri hazırlanmasında ve sözcüksel çalışmalarında hedef sözcük varlığı listeleri kullanmaktadır. Üçüncü kullanıcı grup, yabancı dil eğitimi alan öğrencilerdir. Öğrenciler; metin ve alıştırmalar üzerinde çalışırken, sözcük bilgisini kontrol etmek için hedef sözcük varlığı listelerini bir kılavuz olarak kullanılabılır.

1.4. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HEDEF SÖZCÜK VARLIĞININ SEÇİMİ

1.4.1. Hedef Sözcük Varlığının Seçimini Etkileyen Etmenler

Sözcük varlığının genişliğinin yanında bilgi derinliği de önemli bir etmendir. Bir sözcük biriminde farklı dil düzeylerinin kesişmesi, hedef sözcük varlığını işlev, biçim ve anlam açısından değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Dil öğrenenler, bir sözcük biçiminin (sesbilimsel ve yazımsal yönleri, yapı ve dilbilgisel özellikleri) edinilmesinde pek güçlük çekmemekle birlikte, dil öğrenenlerin ana diliyle örtüşmeyen yabancı dilindeki sözcük birimlerin anlam sayısı, diğer sözcüklerle ilişkisi, farklı anlamları, eşdizimlilikleri, dil öğelerinin arasındaki uyumluluğu ve belirli iletişim durumlarında sözcük kullanımı gibi işlevsel özellikleri belli ölçüde dil edinimini zorlaştırmaktadır.

1.4.1.1. Sözlüksel Anlam ve Düzeyleri

Hedef sözcük varlığı listelerinde, öncelikli olarak, yüksek kullanım sıklığına sahip, anlam sayısı çok daha fazla olan sözcük birimler yer almaktadır. Sözcük birimlerin anlamları, *dilbilgisel anlam* (İng. grammatical meaning) ve *sözlüksel anlam* (İng. lexical meaning) olarak ayrılmaktadır. Bir sözcük birimin farklılaşabilen anlamları dilbilgisel (örn. *masa-masalar*); kavram alanlarını karşılayan anlamları ise sözlükseldir (örn. *masabaşı, masa örtüsü, masaaüstü, kriz masası*) ve temelinde anlam ve gönderge arasında ilişki bulundurmaktadır. Çalışmanın konusuyla örtüşen sözlüksel anlam, aşağıda daha ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

Hedef sözcük seçimi için, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözcüğünün belirlenmesinde dikkate alınacak anlamsal düzeyler, şu şekilde sıralanabilir:

1. *Sözcükbirimi Düzeyinde Anlam*: temel (sözlük) anlam⁵⁰, yan anlam, mecaz anlam, terim anlam.
2. *Söz Öbeği Düzeyinde Anlam*: yansıma sözcükleri, ikilemeler, deyimler, atasözleri, özdeyişler, dolaylama, güzel adlandırma.
3. *Sözcükbirimlerin Arasındaki Anlamsal İlişkiler*: çok anlamlılık; eş anlamlılık, karşıt anlamlılık; eşdizimlilik.

Sözcükbirimi ve söz öbeği düzeyinde anlam, yabancı dil öğrenirken sözcükle tümce arasındaki; sözcükbirimlerin arasındaki anlamsal ilişkiler ise sözcükler arasındaki bağın kurulmasında yardımcı olmaktadır. Bu sebeple, Türkçenin anlamsal çeşitliliğine hakimiyetini, sözcük öğretiminin bir parçası haline getirmek gerekmektedir.

Temel anlam, sözcüğün sözlükteki ilk anlamıdır. Temel anlam, çoğunlukla dilde en sık kullanılan anlamdır ve sözcük öğretiminde temel anlam, daha yüksek sıklıktaki anlam olduğundan daha önce öğretilmelidir (Schmitt, 2010: 54). Örneğin, *inek* sözcüğü söylendiğinde belli bir bağlam olmaksızın zihninde beliren ilk imge bu sözcüğün temel anlamıdır. Bir sözcüğün iki ya da daha fazla anlam içermesi, bu birimin yan anlamlılık durumuyla ilgilidir. Örneğin *dünya* sözcüğü; “gezegen adı, yeryüzü, dış, çevre, ortam, insan topluluğu, camia, herkes, duygu ve hayal âlemi” gibi birçok yan anlama sahiptir. Özellikle, mecaz anlam Türkçenin öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Mecaz anlam ancak tümce ya da deyim içinde anlam kazandığı için, bir sözcüğün gerçek anlamı dışında kullanıldığı anlam olduğundan yabancı dil öğretimi açısından ayrı bir zorluk derecesine sahiptir. Örneğin, *Demokrasiyle ilgili sorunlara tanık olmuş ve önemli dersler almıştı* tümcesindeki “ders almak” söz öbeğinin temel anlamı “bir konu üzerinde yetkili bir kimseden bilgi edinmek” iken, bu tümcede “bir olayda deneyim kazanmak, ibret almak” mecaz anlamıyla kullanılmıştır (TDKTS, 2019: 638). Bir bilim, sanat, spor ya da meslek dalıyla ilgili kavramları ifade eden özel sözcüklerin anlamlarına terim anlamı denilmektedir. Örneğin, “nota” müzik alanında; “ilgeç” Türkçe dilbilgisi alanında; “kök” biyoloji alanında kullanılan terimlerdir. Sözcükler zaman içinde çeşitli nedenlerden ötürü yeni anlamlar kazanabilmekte; temel

⁵⁰ Sözcükbirimlerinin, sözlükte yer alan ilk anlamları temel anlamlarıdır. Buradan hareketle temel anlamı, sözlük anlamı olarak tanımlanabilmektedir.

anlamından uzaklaşarak kimi zaman mecaz kimi zaman yan anlam ifade edebilecek duruma gelebilmektedir. Bazen de bu sözcükler terim olarak da anlam kazanabilmektedir.

Yansıma sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, özdeyişler, dolaylama/güzel adlandırma gibi söz öbeği düzeyinde anlam taşıyan sözcükbirimler, hedef sözvarlığında yer verilmesi gereken dil birimleridir. Her dilde bulunan yansıma sözcükler, sesbilimsel olarak kendine özgü söylenme biçimine/sesletimine sahiptirler. Yansıma sözcükler (örn. *hapşırmaq, hışırta, havlamak, hıçkırık*) ve ikilemeler (örn. *saçma sapan, gece gündüz*) gündelik hayatta sıkça kullanılan sözcükler olduğundan, hedef sözvarlığında yer verilmesi gereken dil birimleridir. Atasözlerinin ve deyimlerin çoğunda sözcükler temel anlamında kullanılmaz. Bu durum, somutlaştırmaya ve çok anlamlılığa yol açmaktadır. Dil öğrenenler için, örneğin, *İnsan kıymetini insan bilir* somut anlam taşıyan atasözünü öğrenmek, “İnsan sözünden; hayvan yularından tutulur.” soyut anlam taşıyan atasözüne nazaran daha kolaydır. Bu durumda, somut anlam taşıyan atasözleri ve deyimlerin yabancı dil öğretiminde öncelik kazanarak hedef sözvarlığı listelerinde yer alması sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra, Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında atasözleri ve deyimlerden ne ölçüde yararlanılması ve hangi dil seviyesinde hangi atasözleri ve deyimlerin verilmesi gerektiği konularına sezgisel yaklaşımdan daha çok, bilimsel ölçütler çerçevesinde yaklaşılmaması gerekmektedir. Ayrıca, deyimler ve atasözlerinin kullanımı için de sıklık analizinin yapılması, öğretim açısından fayda sağlamaktadır.

Hedef sözvarlığı listelerinde sözcükbirimlerin sözcük ve söz öbeği düzeyinde anlamları dikkate alınırken sözcükbirimlerin arasındaki anlamsal ilişkilerin de üzerinde durulmalıdır. Sözcükler arasındaki edimsel (İng. pragmatic) ya da dizisel ilişkiler, *sözcükbirimlerin arasındaki anlam ilişkileri* olarak tanımlanmaktadır (Murphy, 2003: 25).

Dil kullanımı, anlamsal işlevi ön plana çıkartmaktadır. Yabancı dil öğretimi gerçekleştirilirken, sözcükbirimin anlam ve bağlam boyutlarına önem verilmesi gerekmektedir. Dilbilim alanyazınında dildeki anlamlar gönderimsel, yapısal ve bağlamsal olmak üzere üç türe ayrılmaktadır. Gönderimsel anlam, bir sözcüğün ya da söz öbeğinin dış dünyadaki varlık ve kavramların simgesi olarak sözcüklere yüklenen kavramsal değeridir. Yapısal anlam, dil birimleri arasındaki dilbilgisel ilişkinin

sonucunda ortaya çıkan anlamdır. Bağlamsal anlam, bağlama dayanan bir anlamdır (İmer ve diğerleri, 2011: 25-26). Türkçede bir sözcükbirimi, birden fazla anlam taşıyabilmekte; bağlama göre anlam değişikliğine uğrayabilmektedir. Burada bağlamsal anlam söz konusudur. Örneğin, TDKTS’de (2019: 1793) **OKUMAK** sözcükbiriminin anlamları şu şekilde verilmektedir:

(4) **OKUMAK**

1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek;
2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek;
3. Bir konuyu öğrenmek için okulda bir öğretmenin yanında veya yazılmış şeyler üzerinde çalışmak öğrenim görmek;
4. Sesli olarak söylemek;
5. Bir şeyin anlamını çözmek;
6. Hastalığı iyi edeceğini ileri sürerek okuyup üflemek, üfürükçülük etmek;
7. Bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlatmak kavramak;
8. Değerlendirmek;
9. Sövmek, küfretmek;
10. Bir yere çağırmak, davet etmek, okuntu göndermek.

Örnek (4)’te sunulmuş olan **OKUMAK** sözcükbiriminin anlam sayısı ve kullanım durumlarının diğer dillerde aynı sözcükbiriminin anlam sayısı ve kullanım durumuyla farklılık göstereceği açıkça anlaşılmaktadır. Örneğin, “hastalığı iyi edeceğini ileri sürerek okuyup üflemek, üfürükçülük etmek” ve “bir yere çağırmak, davet etmek, okuntu göndermek” anlamları sosyokültürel özellik taşıdığı için, diğer dillerde yer almayabilir. Bu anlamsal farklılıklar, dil öğrenenlerde öğrenme güçlüğü yaratmaktadır.

Bir dil biriminin temel anlamla bağlantılı birden çok anlamının ve işlevinin bulunması durumu, *çok anlamlılık* (İng. polysemy) olarak adlandırılmaktadır (İmer ve diğerleri, 2011: 76). Korkmaz (2019: 107), **BAŞ** sözcükbiriminde çok anlamlılığı şu şekilde örneklenmektedir:

(5) **BAŞ**

1. İnsan veya hayvan başı; bir topluluğu yöneten kimse: *SINIFBAŞI, KOLBAŞI*;
2. Bir şeyin başlangıcı: *HAFTA BAŞI, AYBAŞI*; Bir şeyin esası, temeli: *HER İŞİN BAŞI SAĞLIKTIR*;
3. Bir şeyin uçlarından biri: *YOLUN İKİ BAŞI, TARLANIN DÖRT BAŞI*;
4. Bir şeyin yakın çevresi: *HAVUZ BAŞI, OCAKBAŞI* vb.

Örnek (5)'te görüldüğü gibi, *BAŞ* sözcükbiriminin çok anlamlılığın dışında farklı yapısal ve dilbilgisel özellikleri de sergilenmektedir. Bir sözcükbirimin anlamsal ve yapısal farklılıkları, sözcükbirimin hangi anlamlarıyla, hangi ögelerle birlikte ve hangi dilbilgisel bağlamlarda kullanıldığına bağlıdır. Bu noktada çok anlamlılık sergileyen sözcükbirimlerin farklı anlamlarında farklı bağlam özellikleri gösterdiği söylenebilir.

Karaağaç (2013: 374), çok anlamlılığı eş seslilikte; eş anlamlılığı çok seslilikte var olan süreçler olarak tanımlamaktadır. Türkçede çift ya da daha fazla birimden oluşan birçok dil birimleri bulunmaktadır. Bu dil birimlerinin ses dizilerinin aynı anlamı aktarması durumu, *eş anlamlılık ilişkisi* olarak tanımlamaktadır. Örneğin:

(6)

- a) *AK / BEYAZ*;
- b) *BIKMAK / USANMAK / BEZMEK*;
- c) *SON BULMAK / SONA ERMEK*⁵¹

Korkmaz (2019: 128), *eş anlamlılığı* (İng. synonymy), iki veya daha çok sözcüğün aynı veya yakın anlam taşıması olarak tanımlamaktadır⁵². Dilbilimsel alanyazında anlam üzerine birçok çalışma yapıp bir anlam türü olan eş anlamlılık üzerine birçok farklı görüş sunulmuştur. Bazı araştırmacılar eş anlamlılığın varlığını kabul etmezken, diğer araştırmacılar eş anlamlılığın varlığını kabul etmekle birlikte, bir dilde *tam* bir eş anlamlılığın var olmadığını; olsa bile çok ender örneklerde rastlandığını ve *kısmi* eş anlamlılığın var olduğunu savunmaktadırlar (Aksan D., 2017: 8; Cruse, 1986: 266-267; Günay, 2015: 122; Lyons, 1995: 61-63; Palmer, 1986: 76; Sarı, 2011: 537; Sulak, 2010: 50).

Eş anlamlı dil birimleri, tek ya da daha fazla sözcükten oluşabilmektedir. Buna örnek olarak Türkçede *ÖLMEK* kavramıyla eş anlamlılık ilişkisinde bulunan toplam 102 eş anlamlı yapı ve kalıp söz Tablo 3'te gösterilmiştir.

⁵¹ Eş anlamlı dil birimler, sözlüklerindeki sözlükbiriminin tanımında sıklıkla virgül (,) ya da (/) eğik çizgi (İng. slash) işaretiyle birbirinden ayrılmaktadır. Virgül ya da eğik çizgi işareti, sözcük tanımlı parçalarını birbirinden ayıran karakterlerdir.

⁵² Bu tartışmalar çalışmanın konusunun dışında kaldığı için burada daha fazla ayrıntıya ve açıklamalara yer verilmemektedir.

Tablo 3: Türkçede *ÖLMEK* Kavramıyla İlgili Eş Anlamlı Yapılar ve Kalıp Sözler

Kavram <i>ÖLMEK</i>					
Yaşamını yitirmek* ⁵³	Merhum olmak	Vefat etmek	Rahmetli olmak	Ecel içmek* şerbeti	Öteki dünyaya gitmek*
Bir hal olmak	Ebedî uykuya dalmak	Cennetlik olmak*	Emrihak olmak vaki	Göçüp gitmek	Fevt olmak
Gözleri yummak*	Gözleri kapanmak	Ruhunu teslim etmek	Göçmek	Göç etmek	Feda olmak
Can vermek	Canı çıkmak	Candan geçmek	Can borcunu ödemek	Nefesi durmak	Son nefesini vermek
Allah'ın rahmetine kavuşmak*	Hakkın rahmetine kavuşmak*	Rahmetlik olmak/rahmetli olmak	Bu dünya ile vedalaşmak*	Kandilin yağı tükenmek	İmamın kayığına binmek*
Hayatın sona ermek*	Ahireti boylamak	Bir avuç toprak olmak	Mürt olmak (hayvan)	Demir almak (mecaz)	Bir seksen uzanmak*
Öbür dünyayı boylamak	Hayata gözlerini yummak (veya kapamak)	Bir şey (veya şeyler) olmak	Yoluna can (veya canını) vermek	Kuş gibi uçup gitmek (veya uçmak)	Maktul düşmek (veya olmak)
Nabız durmak	Kalbi dayanmamak	Mevla'sına kavuşmak	Yok olmak	Sonu gelmek	Helak olmak
Toprak olmak	Ortadan kalkmak	Zıbarmak	Defteri dürülmek	İrtihal etmek	Eceliyle ölmek
İntihar etmek	Kurbanı olmak	Kellesinden olmak	Sıfırı tüketmek	Gitmek	Fücceten gitmek
İki eli yanına gelme	Öldürülmek	Kan boğmak	Post elden gitmek	Postu deldirmek	Post vermek
Telef olmak (hayvan)	Başını vermek	İmansız gitmek	Ömrü etmemek vefa	Gümbürdemek	Gözü açık gitmek
Sabaha çıkmamak	Geçinmek	Buymak	Şehit düşmek	Şehit olmak	Kıran girmek
Kanıyla ödemek	Gömülmek	Güme gitmek	Vurulmak	Cehennemi boylamak	Kim vurduya gitmek
Tahtalı köyü boylamak*	Yuvarlanıp gitmek	Defnolunmak	Hasret gitmek	Kıkırdamak (argo)	Kakırdamak*
Çingırağı çekmek (argo)	Cavlamak/ Cavlağı çekmek (argo)	Kuyruğu titretmek (argo)	Kalıbı değiştirmek (veya dinlendirmek) (argo)	Cızlamı çekmek (veya cızlam etmek) (argo)	Gümleyip gitmek (argo)
Gebermek (argo)	Mortlamak (argo)	Nalları dikmek (argo)	Cartayı çekmek (argo)	Mortoyu çekmek**	Zartayı çekmek (argo)
TOPLAM: 102 Dil Birimi					

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3'te yer alan örnekler, yüksek seviyede anlamsal örtüşme; düşük seviyede karşıtlık sergilemektedir. Tablo 3'te görüldüğü gibi, bireysel dil kullanımında *ÖLMEK* sözlükbiriminin yüklendiği anlam, bu kavramla eş anlamlılık ilişkisinde bulunan tüm dil birimlerinin kullanımlarında dil içi ve dil dışı bağlama (sosyal bağlam) göre belirlenmektedir. Dil içi bağlam, sözlüklük ve söz dizimlik bir bağdaşıklık; dil dışı bağlam ise zaman, kişi, konu, durum vb. bakımından mantıksal tutarlılık eksenlidir

⁵³ Çalışmada TDKTS'da bulunmayan dil birimleri (*) karakteriyle; TDKTS'da bulunan, fakat "argo" olarak kodlanmamış dil birimleri (**) karakteriyle olarak işaretlenmiştir. TDKTS'da "argo" olarak geçen sözlükbirimleri parantez içinde belirtilmiştir.

(Karaağaç, 2013: 175). Buradan hareketle, hedef sözvarlığına girecek sözlükbirimlerin seçiminde eş anlamlı yapıların dilde hangi bağlamlar içinde nasıl kullanıldığı; iletişim sırasında nelere karşılık geldiği tespit edilip bu yapıların dilbilgisel, toplumdilbilimsel, söylemsel açıdan yüklendiği işlev ve anlamlar ele alınarak, bağlama, kullanım durumlarına ve dil seviyelerine göre belirlenmesi gerektiğini düşünülmektedir.

Sözcükbirimler anlamsal açıdan birbirleriyle çok anlamlılık ya da eş anlamlılık sergileyebildikleri gibi, karşıt anlamlılık da sergileyebilmektedir. İki sözcüğün birbirine karşıt anlam verilmesi durumu *karşıt anlamlılık* (İng. antonymy) olarak adlandırmaktadır (Korkmaz, 2019: 173; Karaağaç, 2013: 530). Bir sözcükbirimin birden fazla eş anlamlısı olabilmektedir. Karşıt anlamlılık durumunda ise bir sözcükbiriminin sadece bir karşıt anlamlısı olur ve bu olgu, *ikililik/ikili zıtlık* (İng. binarism opposition) olarak adlandırılmaktadır (Karaağaç, 2013: 487). Varlık adları olan sözcükbirimlerin karşıt anlamları yoktur:

(7) SU, BARDAK, VAZO.

Ancak niteleyici, belirteç ve eylemlerde karşıt anlamlılık söz konusudur:

(8) İYİ - KÖTÜ; UCUZ - PAHALI; KOLAY - ZOR; AZ - ÇOK;
GENİŞLİK - DARLIK; HASTALIK - SAĞLIK; ALMAK - VERMEK.

Bu açıdan karşıt anlamlılığının dereceli (İng. gradable) olduğu söylenebilir. Cruse (1986: 204), bu dereceli oluşumun bir sözcük çiftinde uzunluk, hız, ağırlık, doğruluk vb. gibi değişkenler olmasından kaynaklandığını düşünmektedir:

(9) ÇOK KISA - ÇOK UZUN

Örnek (9)'da görüldüğü gibi, ÇOK KISA ve ÇOK UZUN karşıt anlamlı sözcük çiftinde zıt yönler hareket eden uzunluk değişkeninin dereceleri sergilenmektedir.

Bir anlamda mantıksal olarak karşıt anlamlı sözcük çiftleri bakışımıdır (İng. symmetric). Murphy (2010), karşıt anlamlı sözcükbirimlerin ikililiklerinin bakışımılığı *rastlantısal karşıtlık* (İng. random opposition) (örn. kol - bacak), *sayısal karşıtlık* (İng. scalar opposition) (örn. uzun - kısa) ve *biçimbilimsel karşıtlık* (İng. morphologically opposition) (örn. mantıklı - mantıksız) olarak ayırmaktadır.

Yukarıda anlatılanlardan hareketle, bir dilin sözcüklerinin birbirinden bağımsız birimler olmadığı; Türkçenin çok anlamlı bir dil olduğunu gerçeği de göz önünde bulundurularak, hedef sözvarlığına girecek olan sözcükbirimlerinin hangi anlamıyla hangi dil düzeyinde verileceğine karar verirken yukarıdaki etmenlerin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar, dil öğrenenlerin temel anlam dışındaki

anamlara ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermekte; bu durum, yazılı ve sözlü üretimi olumsuz etkilemektedir. Yabancı dil öğretiminde çok anlamlılık ve eş anlamlılık, dil öğrenenler için başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar zorluğa neden olmaktadır. Dil öğrenenler bir bağlam içinde verilen sözcüklerin anlamlarını daha kolay kavradığı için, sözcükbirimlerin belirli bir bağlam içinde verilmesi gerektiği birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Aşcı, 2019: 648; Çakır, 2004: 248; Filip, 2008: 10; Harmer, 1991: 24). Dil öğretiminde dil seviyesinin ilerlemesiyle birlikte, dil öğrenenlerin edindiği sözvarlığına dayanarak, bağlamdan hareketle yeni sözcüksel girdilerin anlamları öğretilmelidir. Bu nedenle, başarılı bir yabancı dil öğretimi için, hedef sözvarlığı listesine girecek sözcükbirimlerinin belirlenmesinde temel anlamdan başlayarak dilin yeterlik seviyesinin artmasıyla temel anlam dışındaki anlamlara da yer verilmesi gerekmektedir.

1.4.1.2. Sözcük Seçiminde Eşdizimlilik

Yabancı dil öğretiminde üzerine durulan bir diğer önemli konu, eşdizimli yapıların öğretimidir. Sözvarlığı içerisinde eşdizimliler sözlü ve yazılı dil üretiminin yaklaşık %70'ini oluşturmaktadır (Hill, 2000: 53). Bu açıdan, sözvarlığında, nitel ve nicel olarak oldukça büyük bir yer kaplamaktadır. Hill (2000: 49), yabancı dil öğrenenlerin eşdizimsel edinçlerinin olmaması nedeniyle, söylem üretiminde dilbilgisel hatalar yaptığına; iletiyi oluştururken daha uzun sözcükler kullanmak zorunda kaldığına dikkat çekerek, dil öğreticilerinin dilbilgisel hataları düzeltmek yerine, eşdizimli yapıları öğretmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Lewis (2000: 27) de aynı düşünceyi paylaşarak, günün birinde yabancı dil öğretiminde eşdizimlilerin temel duruma geleceğini söylemektedir. Karadağ (2018: 164), eşdizimli sözcüklerin kültürel detaylar verdiğini; bu birlikteliklerin bir dil derleminden faydalanıp sıklık dereceleri ölçülerek ders kitaplarına sistemli bir şekilde eklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Dilbilimsel alanyazında *eşdizimlilik* (İng. collocation) terimi, ilk kez Firth (1957: 190-215); *eşdizim* (İng. collocate) terimi ise Halliday (1966: 156) tarafından ortaya koyulmuştur (Gyllstad, 2007: 8). Araştırmacılara göre, eşdizimlilik, bir sözcüğün sıklıkla birlikte olduğu başka sözcüklerle kurduğu yapılar, dizimsel birliklerdir (Firth, 1957: 195; Haliday 1966: 156). Alanyazında eşdizimlilik, iki ya da

daha fazla dil biriminin belirli sınırlılık ve düzen içerisinde, genellikle aynı dizimde birlikte var olan (İmer ve diğerleri, 2011: 121; Vardar, 2002: 94) ve aynı zamanda her sözcükbiriminin anlamsal bir öge olması bakımından tamamıyla *şeffaf* (İng. transparent) sözcük diziler (Cruse, 1986: 40) olarak da tanımlanmaktadır. İmer ve diğerleri, uluslararası alanyazında kullanılan *collocation* terimini, *eşdizimlilik* ve *birliktelik* olarak iki biçimde ele almaktadır. Araştırmacılara göre sözcüklerin düzenli bir biçimde birlikte kullanılmaları *birliktelik* (İmer ve diğerleri, 2011: 60); iki ya da daha fazla sayıda birimin aynı dizimde bulunması ise *eşdizimlilik* (İmer ve diğerleri, 2011: 121). Özkan B. (2012: 95), Türkçedeki eşdizimli yapıların dilbilgisel birlikteliklerini şu şekilde sınıflandırmaktadır⁵⁴:

1. **Belirteç + Eylem:** *AÇIKÇA SÖYLEMEK, ACI ACI GÜLMEK, AÇIK KONUŞMAK*;
2. **Niteleyici + Ad:** *GÜZEL SANATLAR, DERİN UYKU*;
3. **Niteleyici Sözcük + Ad:** *BİR GÜZEL, BİR ARA, BİR YANA*;
4. **Eylem + Ad:** *BİLİRKİŞİ, ÇIKMAZ SOKAK, KOŞAR ADIM*;
5. **Eylem + Eylem:** *DÖNÜP BAKMAK, YAKIP YIKMAK, VURUP DEVİRMEK*;
6. **Ad + Edat:** *BANA GÖRE, SENİN GİBİ, DÜNYA KADAR*.

Eşdizimli yapılar dil kullanımında tabii ve nedensiz olarak yan yana kullanılan söz öbekleri olduğundan, doğal birleşimlerdir; söz öbeğindeki herhangi bir başka sözcük (eş anlamlı ya da aynı anlam alanından) ile değiştirilemez:

(10)

- a) *YEMEK YEMEK*
- b) *TERCİH YAPMAK*
- c) *GÜZEL SANATLAR*
- d) *KOŞAR ADIM*
- e) *DOĞRU DÜRÜST*

Örnek (10)'da görüldüğü gibi, *YEMEK YEMEK*, *TERCİH YAPMAK* veya *GÜZEL SANATLAR* gibi eşdizimli yapılardaki *YEMEK*, *TERCİH* ve *GÜZEL* sözcükbirimleri, *düğüm* (İng. node) sözcüğü konumunda bulunurken, *düğüm* sözcüğüyle birlikte kullanılan *YEMEK*, *YAPMAK* ve *SANATLAR* sözcükleri, bu birlikteliklerde, *düğüm* sözcüklerin eşdizimlilikleri olarak yer almaktadır. *Düğüm* sözcükleri yerine sırasıyla *AŞ*, *YEĞLEME* ve *HOŞ* gibi eş anlamlı sözcükler getirildiğinde, söz konusu eşdizimli yapıların ifade ettiği anlam bozulmuş olur. Aynı

⁵⁴ Çalışmada dilbilgisel ulamlar eserde kullanılan terimleriyle verilmiştir.

şekilde *KOŞAR ADIM* ya da *DOĞRU DÜRÜST* gibi eşdizimli yapılarda da dil öğelerinin yeri değiştirildiğinde ifade ettiği anlam bozulmaktadır.

Eşdizimlilikler, anlamsal olarak tamamlanmış olmakla birlikte, deyimler, atasözleri ve kalıplaşmış sözler kadar anlamsal bütünlük taşımadığından, onları bu dil öğelerinden ayırmak gerekmektedir. Sinclair, (1991: 110-112), eşdizimlilikleri yorumlamak için *serbest seçim ilkesi* (İng. open choice prensiple) ve *deyim ilkesi* (İng. idiom principle) olmak üzere iki ilkeyi sunmaktadır. Serbest seçim ilkesine göre, birbirleriyle bağlantılı sözcükbirimlerin seçiminde dilbilgisel kısıtlamanın dışında herhangi bir kısıtlama yoktur (örn. *mavi gözyüzü*). Deyim ilkesine göre ise sözcükbirimlerin ayrı ayrı anlamlarından farklı bir anlam çıkarılabilmektedir (örn. *kafa tutmak*). Eşdizimli yapılar serbest sözcük birliklerinden daha sıkı bir yapıya sahipken, deyimler ise daha esnek yapıda olduğundan, serbest sözcük birlikleri ile deyimler arasındaki konumda bulunmaktadır (Fontenelle, 1998: 190; Howarth, 1998: 167). Deyimler ve eşdizimliliklerin arasında en belirgin özellik, deyimlerin tam bir düşünce, eşdizimliliklerin ise tek bir düşünce ifade etmesidir (Philip, 2011: 6). Kalıplaşmış ifadeler ise (örn. *nasılsın, günaydın*) edimbilimsel işlevi olan birleşimlerdir.

Dilbilim alanyazında eşdizimlilik konusu, *anlam temelli* (İng. significance oriented approach), *sıklık temelli* (İng. frequency based approach) ve *öbekselleşmiş* (İng. phraseological approach) yaklaşımlarıyla ele alınmaktadır (Eken, 2016: 31). Rus *deyimbiliminden* (İng. phraseology) esinlenen; sözcükbilim ve eğitimbilim alanlarıyla bağlantılı olan anlam temelli yaklaşımı (Herbst, 1996) ya da başka adıyla sözcük seçimine ilişkin yaklaşımı (Nesselhauf, 2005), eşdizimli yapıları, kısmen değişmez bir tür sözcük birleşimi olarak görülmektedir. Eşdizimlilik, hedef sözvarlığı listelerindeki bir sözlükbirimine belirli anlamlar kazandırılan bir yapıdır. Eşdizimli yapılar anlatımı zenginleştiren ve bu yönleriyle iletişimde aktif rol oynayan dilsel birimler olup sözvarlığı içerisinde nitel ve nicel olarak fazlaca bulunduğu için, hedef sözvarlığı listelerin önemli parçasını oluşturmaktadır. Eşdizimlilikler tutarlı sözdizimsel bir yapıya sahip olduğundan, hem dilbilimsel hem de sözlükbilimsel bir konumda yer almaktadır. Böylece eşdizimli öğeler, sözlüksel bir olgu olarak nitelendirilebilmektedir. Bu nedenle bazı araştırmacılar, eşdizimliliği, sıklık temelli yaklaşımıyla (İng. frequency based approach) ele alıp (Firth, 1957; Halliday, 1961; Sinclair, 1991) ve

eşdizimli yapıları, kullanım sıklığına bağlı olarak istatistiksel temeller üzerine kurulu sözlükbirimsel özelliği taşıyabilen söz birlikleri olarak tanımlamaktadır (Özkan B., 2007: 32-33; Siepmann, 2005: 409). Alanyazında eşdizimlilik konusunu sıklık temelli yaklaşımıyla ve/veya sözcük seçimine ilişkin yaklaşımıyla ele alan birçok çalışma bulunmaktadır (Cowie, 2000; Durrant, 2008; Eken, 2016; Firth, 195; Gyllstad, 2007; Halliday, 1961; Hill, 2000; Howarth, 1998; Karadağ, 2018; Kurtoğlu, 2015; Lewis, 2000; Mel'çuk, 1998; Nesselhauf, 2005; Özkan B., 2012; Philip, 2011; Schmitt, 1998; Siepmann, 2005; Sinclair, 1991).

1.4.1.3. Sözcükbirimin Roller

Hedef sözvarlığı belirlemede dikkat gerektiren etmenler arasında *dil düzeyi*, *metin düzeyi* ve *sözcüğün rolü* de bulunmaktadır. Hedef sözvarlığın ana bileşeni, sözcükbirimidir. Yabancı dil öğretim programı çerçevesinde hangi sözcükbiriminin hedef sözvarlığına aday olacağı; sözvarlığı öğretiminin dil düzeyi, metin düzeyi ve sözcüğün rolü gibi farklı etmenlere bağlıdır. Dil düzeyi, hedef sözvarlığının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Her dil düzeyinin amacı ve kazanımları farklı olup hedef sözvarlığı, bu amaç ve kazanımlar doğrultusunda oluşturulmalıdır. Bu değişkenlere bağlı olarak, dil düzeylerine göre hedef sözvarlığı, hem nitelik hem nicelik yönüyle farklılaşabilir. Aynı şekilde, metinlerin dil düzeylerine bağlı olarak, anlatım unsurları ve dilsel içeriği değişmektedir. Dil ve anlatımdaki değişimi sağlayan unsurlardan biri de sözcüklerdir. Hedef sözvarlığının niteliği ve niceliği, metinden metine farklılık göstermektedir. Dil düzeyi ve metin düzeyi hedef sözvarlığının seçimini etkilemekle birlikte, asıl belirleyici unsur, sözcüğün rolüdür.

Nagy ve Hiebert (2011) *Toward a Theory of Word Selection* (Sözcük Seçimi Kuramına Doğru) adlı çalışmada, sözcükleri bağlamlardaki rolüne göre ayırıp hedef sözcüklerin belirlenmesinde birer ölçüt olarak kullanılabilecek sekiz özelliği tanımlamaktadır. Bu özellikleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Sözcükbirimin Roller

ETKEN	ÖLÇÜTLER
Dildeki Rolü	1. <i>Kullanım sıklığı</i> (İng. frequency): Bu sözcük metinde ne kadar sıklıkla geçmektedir? 2. <i>Dağılım</i> (İng. dispersion): Bu sözcüğün sıklığı farklı türler, konular ve/veya konu alanlarına göre nasıl farklılık göstermektedir?
Sözlükteki Rolü	1. <i>Biçimbilimsel ilişki</i> (İng. morphological relatedness): Bu sözcüğün diğer biçimbilimsel görünüşleri nelerdir? 2. <i>Anlambilimsel ilişki</i> (İng. semantic relatedness): Bu sözcük, dil öğrenenlerinin bildiği veya bilmesi gereken diğer sözcüklerle nasıl ilişkilidir?
Öğrencilerin Mevcut Bilgilerindeki Rolü	1. <i>Aşinalık</i> (İng. familiarity): Dil öğrenenler, bu sözcüğü biliyorlar mı ve ne ölçüde bilmektedir? 2. <i>Kavramsal zorluk</i> (İng. conceptual difficulty): Dil öğrenenlerin aşına oldukları sözcüklerin anlamları, kavramlar ve deneyimler açısından ne ölçüde açıklanabilir?
Dersteki Rolü	1. <i>Belirli bir metindeki rolü</i>: Metni anlamak için dil öğrenenlerin bu sözcüğü bilmesi gerekmekte midir? 2. <i>Daha büyük müfredattaki rolü</i>: Dil öğrenenler, okuma etkinliklerinde bu sözcükle tekrar karşılaşacak mıdır? Bu sözcüğü, yazı etkinliklerde kullanılabilecek midir?

Kaynak: Nagy ve Hiebert, 2011: 389.

Tablo 4’te görüldüğü gibi, sözcüğün rolündeki ölçütlerin her biri, hedef sözvarlığı seçiminde önemli bir işlev görmektedir. Ayrıca, bir sözcükbiriminin hedef sözvarlığında yer alıp almayacağına yukarıda belirtilen ölçütlere göre karar verilebilir. Fakat hedef sözvarlığı seçiminde sadece tek ölçütü dikkate almanın bu süreci başarılı kılmayacağı unutulmamalıdır. Hedef sözvarlığı belirlemesi çalışmalarında, yukarıda belirtilen ölçütlerin bir bütün olarak göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

1.4.2. Hedef Sözvarlığının Seçim İlkeleri

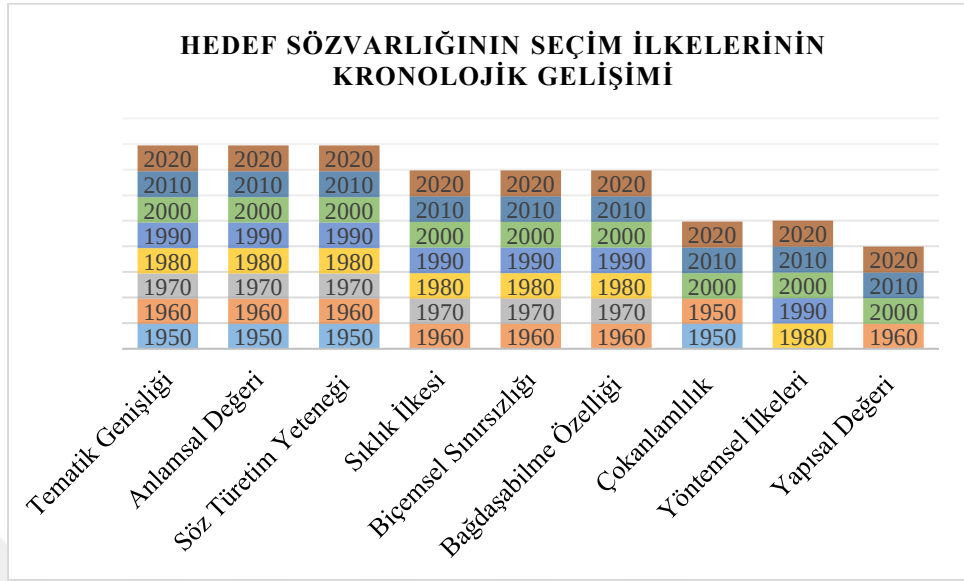
Hedef sözcükbirimlerinin seçimi, sözlükbirimlerin tanımı ve seçim ilkelerinin yanında, seçim işlemi ve seçim kaynaklarının belirlenmesi gibi iki sorunun çözümü ile

ilişkilidir. Hedef sözvarlığının en uygun seçim birimi, sözlükbirimidir. Hedef sözvarlığındaki sözcükbirimlerinin seçim ilkeleri, sözvarlığının değerlendirilmesinde kullanılan ölçüm göstergelerdir. Belirli bir dil için hedef sözvarlığının oluşturulması, sözcükbirimlerin seçilmesine ilişkin ilkelerin tanımlanmasıyla başlamalıdır. Hedef sözvarlığının sözcükbirimin seçimi ilkeleri, yabancı dil öğretim alanında önemli bir unsur olmakla birlikte, sözvarlığı bilgisi; dilbilgisi, sesbilgisi ve sesdizimi gibi diğer dilbilimsel bileşenler olmadan öğrenilip öğretilemez. Haycraft (1983: 52), sözvarlığı seçiminde dil öğrenenlerin özellikleri göz önünde bulundurularak onların ihtiyaç duyduğu, hayatlarında iletişim kurmak için faydalı ve en yaygın sözcükleri seçmek gerektiğini vurgulamaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde, yabancı dil öğretiminde hedef sözcükbirimlerin seçiminde ve hedef sözvarlığının oluşturulmasında, hangi ilkelerin geçerli olduğu üzerinde durulacaktır. Alanyazında hedef sözvarlığı oluşturma ve seçim ilkeleri; *yöntemsel*, *dilbilimsel* ve *istatistiksel* olmak üzere üç ana gruba ayrılmaktadır (Markova, 2011: 91-93). Bu konuya ilişkin bilgilere ilerleyen bölümlerde değinilerek çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan betimlemelere ve kullanılan kavramlara yer verilecek; bu doğrultuda hedef sözvarlığının belirlenmesinde kullanılacak ölçütler ele alınacaktır.

Çalışmanın başında alanyazında var olan çalışmalar taranmıştır. Alanyazın taraması sırasında, hedef sözvarlığı seçim ilkelerinin tarihsel gelişimi izlenerek hedef sözvarlığı seçim ilkelerinin kronolojik gelişimini gösteren bir sınıflandırma oluşturulmuştur. Hedef sözvarlığı seçim ilkelerinin kronolojik gelişimi, Şekil 9'da gösterilmiştir.

Şekil 9: Hedef Sözvarlığı Seçim İlkelerinin Kronolojik Gelişimi



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 9’da görüldüğü gibi, hedef sözvarlığının seçim ilkelerinin kronolojik sınıflandırılması, onların aşamalı bir gelişim süreci geçirdiğini göstermektedir.

Hedef sözvarlığının günümüzdeki tanımı, 20. yüzyılın ortasına doğru ortaya çıkmıştır. Ancak, bu kavramın kökenleri 17. Yüzyıla; deneyimsel/ampirik olarak seçilmiş sözlükçelere dayanan tematik resimli sözlüklerin dönemine kadar uzanmaktadır. Daha sonra yüzyıllar boyunca Avrupa sözlük üretme işinde öncü olan temel tematik yaklaşım, 20. yüzyılın başlarında dilbilimsel ve felsefe yaklaşımlarıyla genişletilmiştir. Yabancı dil öğretimi kuramları ve yöntemleri, seçilen dil birimlerinin dilbilimsel (sıklık, biçimsel, yapısal) özelliklerini dikkate alarak, dilbilimsel yaklaşımı ve kavramları daha basit sözcükler ile anlatım biçimleri arayışında bulunan felsefi yaklaşımı ortaya koymuştur. Çok geçmeden sıklık sözlüklerinden elde edilen verilere dayalı istatistiksel yaklaşım, önerilmiştir. Böylece, yazarların-derleyicilerin dilsel sezgilerine ve pedagojik deneyimlerine⁵⁵; deneyimsel/ampirik ya da gözleme dayalı yaklaşım yeniden canlandırılmıştır. Şekil 9’da sunulan hedef sözvarlığı seçim ilkelerinin kronolojik sınıflandırması, yabancı dil öğretimi kuramsal ve yöntemsel

⁵⁵ Gözleme dayalı yaklaşım (İng. empirical approach).

gelişimi ile karşılaştırmalı olarak ilkelerin ortaya çıkma, kaybolma, yeniden ortaya çıkma ve paralel etkileşim aşamalarını izleyip analiz etmek; değişkenliklerinin nedenlerini belirleyip kanıtlamak için olanak tanımaktadır.

1.4.2.1. Hedef Sözvarlığının Temel İlkeleri

Hedef sözvarlığının özünde bilgileri (sözlüksel öğelerin) *asgarileştirme* (İng. minimizing), *kademelilik* (İng. graduality) ve *sadeleştirme* (İng. simplification) ilkeleri yatmaktadır.

Bilgi akışının arttığı modern dünyada, alınan bilgilerin seçilmesine, asgarileştirilmesine ve yapılandırılmasına ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Disiplinler arası metodolojik ilke olan *asgarileştirme*, bilimsel ve uygulamalı faaliyetlerin çeşitli alanlarında meydana gelmekle birlikte, belirli bir bilgi alanının özelliklerine bağlı olarak kendini farklı şekillerde göstermektedir. Yabancı dil eğitimi alanında bilgiyi en aza indirmenin amaçları, koşulları ve yolları olup hedef sözvarlığı, o yollardan biridir.

Herhangi bir yabancı dil öğretim aracı, belirli bir dil düzeyi için bir şekilde seçilip en aza indirilmiş gerekli materyalleri içermektedir. Yabancı dil ile ilgili eğitim programları, ders kitapları, kılavuzlar ve referans kitapları, dil sisteminin yalnızca bir bölümünü yansıtan asgarileştirilmiş; başka deyişle, hedef bilgiler içermektedir. Asgarileştirme, eş anlamlılar sözlüğü dışındaki tüm sözlük türlerinde ve özellikle eğitim amaçlı sözlüklerde gerçekleştirilmektedir (Morkovkin, 1990: 9). Asgarileştirme ilkesi, dilin unsurlarının nicel olarak en küçük kümeleri, bu unsurların özellikleri ve birleştirildiğinde dilin indirgenmiş bir modeli olarak anlaşılan hedef sözvarlığın derlemesinde en büyük rolü oynamaktadır (Morkovkin ve diğerleri, 1985: 598). Böylece, sözcük dağarcığının en aza indirilmesinin karmaşık ve çok düzeyli bir dizge olan dilin özelliklerini yansıtan mikro dizgelerin oluşturulması anlamına geldiği söylenebilir. Hedef sözvarlığı listesini oluşturan asgari sözcüksel dizgesi (mikro dizge), eğitimsel, bilgilendirici ve sistematik hale getirme işlevleri dışında dilsel normlar yansıtmaya gibi dört işlevi yerine getirebilmektedir (Denisov, 1993: 210-211).

Amerikalı öğretmen ve psikolog Thorndike (1921, 1944) tarafından önerilen kademeli yaklaşımdan yola çıkarak, eğitici sözlüklerin türü olan hedef sözvarlığı listelerinin *kademelilik* (İng. graduality) ilkesine göre oluşturulması gerektiği birçok

çalışmasında gözlemlenmektedir (Andryushina, 2011: 648; Malakhovsky, 1978: 49). Kademelilik ilkesi gereği, hedef sözvarlığını oluşturan sözlükbirimlerin dizgisi farklı eğitim aşamalarına odaklanarak, aynı türden sözlüklere bölünmeli; sözlüklerde iletilen bilgileri sunma biçiminin ve niteliğinin hacminde kademeli bir artış sergilenmelidir. Morkovkin'a (2006: 26) göre, yabancı dil öğretiminde kademeli hedef sözvarlığı listeleri, farklı dil düzeylerine göre oluşturulan artan ya da azalan *eşmerkezlilik* ilişkisiyle, (matryşka prensibi) birbirleriyle ilişkili olan eğitici sözlüklerin birer örneğidir. Malakhovsky (1978: 48–53), kademelilik ilkesinin özelliklerini şu şekilde vermektedir:

1. Sözvarlığı listelerinin dil seviyesine göre tutarlılığı ve devamlılığının sergilenmesi;
2. Sözvarlığı listelerindeki sözcükbirimlerinin sayısında uyumlu bir artış gösterilmesi;
3. Sunulan bilgilerin kademeli artan karmaşıklığının olması;
4. Dil öğrenenlerin yaşını dikkate alması;
5. İnsan odaklı yaklaşımın izlenmesi.

Yabancı dil eğitiminde hedef sözvarlığı, doğal dilin sadeleştirilmiş ve standartlaştırılmış alt dili (İng. sublanguage) anlamsal üst dilinin (İng. semantic metalanguage) rolünü üstlenmektedir⁵⁶. *Bağımsız Kullanıcı*⁵⁷ (İng. vantage) dil düzeyine kadar, hedef sözvarlığının sadeleştirilmesi, nispeten, sözcükbirimlerin temel anlamlarıyla seçilmesinden oluşmaktadır (Dudkina, 2010: 8). Anlamsal üst dilin unsurları olarak anlamsal temellerinin seçilmesi çok önemlidir. *Anlamsal temelleri* (İng. semantic primitives), dilde derinlere kök salmış en basit kavramları ifade eden ve daha karmaşık dilsel birimleri yorumlamak için kullanılan maksimum sayıdaki sözcükbirimlerdir. Anlamsal temelleri olarak adlandırılabilen sözcükler kendi başına zihinsel olarak temsil edilebilir olan; yorum ve açıklama gerektirmeyen sözcüklerdir. Evrensel tek bir anlama sahip olan bu sözcükler, her ana dili kullanıcısında aynı çağrışımlara neden olmaktadır. Yorumlama dilinin (anlamsal üst dil) geliştirilmesindeki yaklaşımlardan biri, sözvarlığının en aza indirilmesidir. Bu yaklaşımın sonucu, en büyük kavramsal ağırlığa sahip en sık kullanılan sözcükbirimleri içeren hedef sözvarlığı listelerinin oluşturulması olmuştur.

⁵⁶ Yabancı dil eğitiminde kullanılan eğitici materyallerindeki hedef sözvarlığının belirlenmesi *yorumlama dili* (İng. interpretation language), *anlamsal üst dili* (İng. semantic metalanguage) ve *anlamlandırma* (İng. semantization) kavramıyla yakından ilgilidir.

⁵⁷ B2 dil düzeyi.

1.4.2.2. Hedef Sözcük Birimlerinin Yöntemsel İlkeleri

Eğitim sözlükbilim alanyazında yöntemsel ilkeleri birçok çalışmanın konusu olmuştur (Beyer, 2011; Denisov, 1993; Dubichynskiy, 2018; Fedorova, 2006; Galskova ve Gez, 2006; Hartmann, 2016; Kartashkov, 1992; Markina, 2011; Morkovkin, 1977; Morkovkin ve Kochneva, 1992; Novikov, 2002). Yabancı dil öğretiminde, öncelikle, öğrenme hedefleri, öğrencilerin yabancı dil yeterliliğinin seviyesi, hedef sözcük birimlerinin tanımı, hedef sözcük birimlerinin programlarda belirtilen konulara ait olması gibi yöntemsel ilkeleri dikkate alınmaktadır. Bunun yanı sıra, eğitim kurumunun türü, öğrencilerin uzmanlık alanları, eğitim aşaması, ders saatlerin toplamı, gruptaki öğrenci sayısı gibi öğrenme koşulları da önemli etkenlerin arasında bulunmaktadır.

Sözcük birimi öğretimi üzerine yapılan önemli çalışmalara kaynaklık eden Ulusal Okuma Panelinde (2010) önerilen yöntemsel ilkeleri şu şekilde özetleyebilir:

- i. Hedef sözcük birimi, öğrenme hedeflerinin çerçevesinde öngörülen sözlü ve/veya yazılı etkinliklerde kullanılması amaçlanan sözcük birimleri içermelidir;
- ii. Öğrenme hedeflerine ulaşılması için hedef sözcük birimi gerekli ve yeterli olarak kabul edilebilecek dilsel malzeme içermelidir;
- iii. Hedef sözcük birimi, dil eğitiminin hedeflerine nicel olarak karşılık gelen rastgele bir dil birimleri dizisi değil, özel bir seçimin sonucu olmalıdır.
- iv. Hedef sözcük biriminin öğrenilmesi, dil öğrenenler için zorunlu olmalıdır.

Hedef sözcük birimi listesine giren sözcük birimlerinin dil öğrenenler için zorunlu olması, yöntemsel ilkesi hedef sözcük biriminin bir özelliğidir. Öğretilen dil birimlerinin tüm öğrenciler için zorunlu olma niteliği hedef sözcük biriminin temel özelliğidir ve bu niteliği, hedef sözcük biriminde yer alan dil birimlerinin belirli dil düzeyi için iletişimsel olarak en önemli oldukları gerçeğiyle belirlemesinden kaynaklanmaktadır.

Yöntemsel ilkelerin ana yönleri ve kavramların en geniş tanımı Dubichynskiy (2018: 29-31) tarafından verilmektedir:

- i. Bir eğitim sözlüğünün en önemli yöntemsel ilkelerinden biri, bir dil ortamının olup olmamasına bakmaksızın, öğrencilerin eğitim aşamasına, bilgi düzeyine, yaşına ve psikolojik özelliklerine tamamen uygun olmasıdır. Bir eğitim sözlüğü, yalnızca bilimsel olarak kesinleştirilmiş kullanıcılara odaklandığında faydalı olmaktadır.
- ii. Öğretici/didaktik ilkeye göre, iyi düzenlenmiş bir eğitim sözlüğünde öğretilen materyalin zorlaştırılması kademeli ve tutarlı bir şekilde arttırılmalıdır.

- iii. Bilimsel olarak kesinleştirilmiş kullanıcılara odaklanan ve dil birimlerini öğrenmenin zorluklarında kademeli bir artış sergilenen birbiriyle ilişkili olan bir dizi eğitim sözlükleri, çağdaş eğitim sözlükbiliminin en başarılı ürünü sayılmaktadır. *Kademeliendirme* (İng. gradation) özelliği üzerine tek bir eğitimsel sözlük sistemi inşa edilmelidir; bu, aynı ve/veya farklı türlerdeki birkaç sözlükten oluşan bir diziyi ifade etmektedir. Bu sözlük dizisi, her bir sözlükte bildirilen maddebaşı hakkındaki bilgilerde kademeli bir artış ve bu bilgilerin sunumunun ve biçimlerinin kademeli zorlaştırılması ile yabancı dil öğrenmenin çeşitli aşamalarına odaklanmalıdır.
- iv. Eğitim sözlüğü, hedef dilde bilginin hem alınması hem de üretilmesi; her türlü konuşma etkinliğinin öğretilmesi dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Alıcı planda sözlük, sözlükbirimlerinin anlamlarını ortaya koymalıdır; üretici planda ise belirli sözlükbirimlerin konuşma kullanımı hakkında bilgi vermelidir.
- v. Eğitim sözlüğünde, tanımlanan dil biriminin karakteristik özelliklerinin tek bir genel sunumu olmalıdır:
- a) Eğitim sözlüğünde sözcük dağılımını ve deyimleri açıklamak için benzeşmeler, sınıflandırmalar, sembolik (İng. ideographic) işlemler kullanılmalıdır. Dilsel materyalin özümzenmesi, yalnızca dilin sözvarlığının mantıksal-kavramsal sunumuyla maksimum metodolojik etkiye sahip olabilmektedir;
 - b) Dil birimlerinin sözlükbilimsel hiyerarşik bir yapısı tercih edilmelidir. Uydu sözcükleri ve/veya deyimleri başsözcük (İng. lemma) birimleriyle aynı sözlük girdisinde bulunmalıdır;
 - c) Sözlükte açıklanan dil biriminin dizisel (İng. paradigmatic) ilişkilerinin (eş anlamlılık, karşıt anlamlılık anlamlı, sözcük türü, vb.) getirilmesi arzu edilmektedir;
 - d) Tanımlar (İng. definitions), mümkün olduğunca basit, anlaşılır bir dille, hem dizimsel hem de anlamsal düzeylerde düzenlenmelidir;
 - e) Bir sözlük girdisinin metni, genel akademik sözlükten farklı olarak, hem dilbilimsel hem de dil dışı (İng. extralinguistic) (öğretici/didaktik), psikodilbilimsel, kültürel vb.) bilgiler içermelidir;
 - f) Tanımlanan her sözlükbirimi bağlam içinde sunulmalıdır, açıklayıcı ifadelerle ve/veya tümcelerle desteklenmelidir (kanıtlanmış olmalıdır);
 - g) Metodolojik ve dilbilimsel-kültürel bir etki elde etmek için açıklayıcı örnekler kültürel bilgilerle zenginleştirilmelidir;
 - h) Eğitim sözlüğü sözvarlığının üslup çeşitliliğinin tanımlanmış açıklamalarını içermelidir. Dil öğrenenler konuşma dili, mesleki, bölgesel ve diğer özellikleriyle güncel bir dil öğrenmelidir;
 - i) Eğitim sözlüğüne çizim, fotoğraf, diyagram ve tablolar dahil edilmelidir. Bu tür destekleyici materyaller sözlüğün eğitici yönünü geliştirilecek ve sözlüğün olanaklarını ve yöntemsel avantajlarını genişletecektir.

Bu doğrultuda, yukarıda önerilen ölçütler ekseninde sözcüksel materyalin en aza indirilmesi, sözlükbirimlerinin temsil edilebilirliği ve özgünlüğü, sözlükbirimlerinin iletişimsel ve bilgilendirici değeri, dil materyalinin zorlaştırılmasında kademeli ve tutarlı artışı, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ve eğitim aşamasına uygun olması hedef sözvarlığının yöntemsel ilkeleri olarak belirtilebilir.

1.4.2.3. Hedef Sözvarlığının İstatistiksel İlkeleri

İstatistiksel ilkelerinin temelinde bulunan istatistiksel özellikler ve göstergeler, sözvarlığının nicel özelliklerini belirlemeyi mümkün kılmaktadır. Sözcük kullanım sıklığı ve yaygınlığı ölçütleri, istatistiksel ilkesinin ana seçim yaklaşımlarıdır. Birçok araştırmacı, yabancı dil öğretimi alanında kullanılacak ders materyallerindeki hedef sözvarlığının belirlenmesinde, sözcük sıklığının ve yaygınlığının yaklaşımlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Barın, 2003: 313; Büyükkız ve Hasırcı, 2013: 148-149; İnce, 2013: 145; Kana ve Keskin, 2014: 429; McCarten, 2007: 4; Pilav, 2008: 54; Vandewalle, 1999: 9).

Sözcük kullanım sıklığı işlemi, sözvarlığı çalışmalarında yapılan araştırmaların temelidir. Sözcükbirimlerinin sayımıyla yapılan bu işlem sonucunda, incelemeye alınan derlemdeki sözcükbirimlerinin sıklık oranları tespit edilebilmektedir. Böylece, sözcük kullanım sıklığı, araştırmacılara belirli bir derlem açısından bu dili kullanan toplumun sahip olduğu sözvarlığını, bilgi birikimini ve kültür düzeyini göstermektedir. Yabancı dil öğretimi açısından sözcük kullanım sıklığı üzerine yapılan çalışmalar, sözvarlığı öğretimi sırasında hangi dilsel öğelerinin hangi öğretim seviyesinde kullanılması gerektiğinin tespiti, eğitim-öğretim materyallerinin ve sözlüklerin hazırlanmasında yardımcı olmaktadır. Dilbilim ve sözlükbilim alanında sözcük sıklığına yönelik farklı amaçlarla yapılan incelemelerde, bu ölçütü, bir dilde, derlemde ya da yabancı dil öğretiminde belirli dil düzeyinde bazı sözcükbirimlerinin öteki sözcüklere oranla daha çok ya da daha seyrek kullanılması (Aksan D., 1995: 20); bir konuşma ya da yazıda aynı birimin gerçekleşme sayısı (Vardar, 2002: 174); incelenen derlemde dilsel öğelerin (örnekçelerin, teksözcüklerin ya da başsözcüklerin) kaç kez gerçekleştiğinin sayısı (Aksan Y. ve Yaldir, 2010: 378) şeklinde tanımlanmaktadır.

Günümüzde *sözcük kullanım sıklığı ölçütü*, yabancı dil öğretiminde sözcük seçimi için önemli bir etkidir. Hedef sözvarlığının belirlenmesinde sözcük sıklığının önemi tartışılmazdır. Pilav (2008: 54), sıklığı en yüksek olan sözcüklerin iletişimde en sık kullanılan sözcükler olduğunu söyleyerek sözcük sıklık çalışmalarının önemi desteklemektedir. McCarten (2007: 4) göre, sözcük kullanım sıklığı bilgisi yabancı dil öğretiminde bir rehber niteliğindedir. Aksan da aynı düşünceyi paylaşarak, yabancı dil öğretiminde yöntem haline gelen sözcük kullanım sıklığı sayımlarının bir dilin temel sözvarlığının elde edilmesi için yardımcı olduğunu (2004b: 242) ve öğretilecek dilde en sık geçen, en gerekli sözcüklerin belirlenmesinin yabancı dil öğretimden alınacak sonucun başarılı olup olmamasında rol oynadığını vurgulamaktadır (1995: 17).

Yabancı dil öğrenenlerinin sosyal yaşamda ve iletişimde en sık kullanılan ve birinci derece öneme sahip sözcükleri öğrenmesi gerekmektedir. Bu sözcükler, öğrenilmesi en gerekli sözcüklerdir. Bu da, sözcük kullanım sıklığı çalışmaları ve hedef sözvarlığı listeleri sayesinde mümkün olmaktadır. Sözcük kullanım sıklığına göre oluşturulan hedef sözvarlığı listeleri, ne öğreteceği hakkında yabancı dil eğitiminde seçenek sunmada yardımcı olmaktadır. Birçok araştırmacı, yabancı dil öğretiminde, sözcük kullanım sıklığı listelerinden yararlanarak, dilde en çok kullanılan sözcüklerden başlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Demirel, 2012: 115; Güzel ve Barın, 2013: 63; Okur, 2013: 25; Vandewalle, 1999: 9).

Hedef sözvarlığı listesine girecek olan sözcükbirimlerinin seçimi, sıklık frekanslarına göre sınıflandırılmaktadır. Sözcük kullanım sıklığı işlemi, araştırma derleminden hareketle *örnekçelerin* (İng. token) ve *teksözcüklerin* (İng. type) havuzunun oluşturulması; bu havuzda yer alan sözcükbirimlerinin sıklık kullanım frekansı yüksek olandan başlamak üzere, sözlük girdisi olabilecek *başsözcük* (İng. lemma) olarak sözlükbirimlerinin sıklık sayılarının tespit edilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir⁵⁸.

Novikov (2002: 456), hedef sözvarlığı listelerinin aşağıdaki gibi sözcük sınıflarını içermesi gerektiğini düşünmektedir.

1. Dilin dilbilgisel çerçevesini oluşturan yapısal sözlükbirimler (örn: ve, ama, hangi, ne vb.);

⁵⁸ Sözlük üretimi işlemlerinde derlem büyüklüğünü belirtmekte kullanılan, temel derlem işleme birimi, *örnekçe* (İng. token); derlemde tekrar eden sözcükbirimlerin her biri ya da birbirinden farklı olan her sözcük biçimi *teksözcük* (İng. type); derlemdeki teksözcüklerin çekim eklerinden arındırılmış ve sözlük girdisi olabilecek sözcük biçimi *başsözcük* (İng. lemma) olarak adlandırmaktadır.

2. Yüksek sıklık frekansına sahip sözlükbirimler (örn: *iş, gün, iyi, küçük, yapmak vb.*);
3. Düşük sıklık frekansına sahip tematik, durumsal sözlükbirimler (örn: *çatal, kaşık, tuz vb.*).

Buna benzer şekilde Schmitt ve Schmitt (2012: 18) de, yüksek frekanslı, orta frekanslı ve düşük frekanslı sözcükbirimleri olmak üzere üç seviyeden oluşan frekans tabanlı bir sınıflandırma önermektedir. Bu sınıflandırma Şekil 10'da gösterilmiştir.

Şekil 10: Sözcükbirimlerin Sıklık Frekansları



Kaynak: Schmitt ve Schmitt, 2012: 18.

Derlemde en sık kullanılan 3.000 sözcükbirimler, yüksek frekanslı; 4.000-9.000 frekans seviyesinin arasında bulunan sözcükbirimler, orta frekanslı; 9.000 frekans seviyesinin üzerindeki sözcükbirimler, düşük frekanslı sözcükbirimleridir. Araştırmacılar, daha önce yapılan araştırmalara atıf yaparak, 3.000 ile 9.000 seviyeleri arasındaki sözcükbirimlerinin daha önce sistematik olarak ele alınmamasını büyük bir boşluk olarak görmekte; aradaki frekans bandını orta frekans olarak etiketlemeyi önermektedir. Yüksek ve orta frekanslı 9.000 sözcükbirimi, gazeteler, romanlar ve dergiler gibi basitleştirilmemiş metinleri okumak için yeterli sözvarlığı kazandırıldığından, yabancı dil öğrenenler için ana öğrenme hedeflerinin arasında bulunmaktadır.

Nation ve Newton (1997: 238-241), sözvarlığı öğretiminin sürecinin *seçim* (İng. selection), *sıralama* (İng. sequencing) ve *sunum* (İng. presentation) olarak üç aşamadan oluştuğunu belirtmektedirler. Öğretilmesi gereken hedef sözcüklerin seçimi, seçim aşamasında; seçilen sözcüklerin öğretim sırasının (düzeyin) belirlenmesi sıralama aşamasında; seçilen sözcüklerin sunumu sunum aşamasında gerçekleşmektedir. Araştırmacılar, sözvarlığı öğretiminin ilk aşaması olan seçim aşamasında, öğretilmesi gereken sözcüklerin seçiminde ölçüt olarak, sözcük kullanım

sıklığı listelerini göstermektedirler. İkinci aşama olan düzey sıralamasında, yine sözcük kullanım sıklığı listelerine başvurulmaktadır. Sözvarlığı öğretimi sürecindeki son aşama olan sunum aşamasında, yüksek sıklık frekansına sahip sözcükleri, akademik sözcükleri ve teknik sözcükleri öğrencilere önceden sunulması (öğretilmesi) gereken sözcükbirimleridir (Nation ve Newton, 1997: 240). Araştırmacılara göre bu sözcükbirimlerin doğrudan ve somut bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Nation, araştırmacıların ve eğitimcilerinin herhangi bir dil ögesinin öğretime katılması konusunda karar verirken, öncelikle bu sözcükbiriminin değerinin ölçülmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Nation ve Newton (1997: 238), West'in 1936 yılında önce *General Service List, GSL* (Genel Hizmet Listesi) adıyla yayımlanan; 1953 yılında genişletilerek *A General Service List of English Words* (İngilizce Sözcüklerin Genel Hizmet Listesi) adıyla örnek göstererek, sıklık listelerinin bir metnin %85'ini kapsadığının altını çizmektedir. Daha sonraki çalışmalarda Nation (2006: 79), dilde en sık kullanılan ilk 1.000 sözcüğün yazılı metinlerin %81'e kadar; sözlü metinlerin %85'ini kapsadığını belirtilerek bu verileri doğrulamıştır.

Nation'ın sözvarlığı seviyelerinin sınıflandırılması, bu tür çalışmalar arasında en kapsamlı çalışma olarak kabul edilmektedir. *General Service List, GSL* (Genel Hizmet Listesi)'ne ek olarak ve 800 sözlükbirimlerinden oluşan *University Word List, UWL* (Akademik Sözcük Listesi) geliştiren Nation (1990, 2001), sözcükbirimlerin hangi sıralama ile öğretilmesi gerektiği konusunda *Akademik Sözcük Listesini* temel alarak düzey sıralamasını şu şekilde önermektedir (Nation, 2001a: 11-12; Nation, 2011: 12-13)⁵⁹:

1. Yüksek sıklık frekansına sahip sözcükler⁶⁰ (İng. high-frequency words);
2. Akademik sözcükler (İng. academic words);
3. Teknik sözcükler (İng. technical words);
4. Düşük sıklık frekansına sahip sözcükler (İng. low-frequency words).

Nation, sözvarlığı seviyelerini yüksek frekanslı, düşük frekanslı, akademik ve teknik sözvarlığı olarak dört kategoriye ayırmaktadır. Yüksek sıklık frekansına sahip sözcükbirimleri, hem sözlü hem yazılı metinlerde sık kullanılan sözcüklerdir. Yüksek sıklığı olan sözcükbirimleri, yabancı dil öğretiminde öğretilmesi gereken ilk birimlerdir. Akademik ve teknik sözvarlığı ise belirli amaç alanlarına odaklanan dil

⁵⁹ Bu sınıflandırma ilk olarak 2001'de sunulurken daha sonra 2013'te revize edilmiştir.

⁶⁰ Birinci ve ikinci sıklık frekansına sahip sözcükbirimler.

öğrenenler için önemli bir sözcük birikimidir. Sözlü ve yazılı akademik metinlerde kullanılan akademik sözcükler, dil öğrenenlerin akademik sözcük ihtiyaçlarını karşılamaktadır; teknik sözcükler ise belirli alanlarda kullanılmak üzere her alanın kendi teknik sözvarlığını oluşturmaktadır. Son olarak, düşük sıklık frekansına sahip sözcükler, yazılı ya da sözlü metinlerde oldukça nadir görülen sözcükbirimler olup dil öğrenenlerin sözlü veya yazılı metinleri tam olarak anlaması için bunlar hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Nation, düşük frekanslı sözvarlığının eğitim sırasında kullanılan ders materyallerinde seyrek çıkmasından dolayı, onun için sınıfta ayrı bir zaman ayırmaya değmeceğini düşünmektedir. Son üç düzey sıralamasındaki sözcükler, dil öğrenenlerin özel amaçlı dil öğrenimine ihtiyaç duyduğunda başvurması gereken sözcükbirimlerdir.

Metnin istatistiksel yapısının incelenmesi üzerine yapılan araştırmalarda, *Zipf Yasası* (Zipf, 1932; Zipf, 1949) olarak bilinen *İstatistiksel Sözcük Olasılık Dağılım Yasası*, birçok çalışmaya konu olmuştur (Frumkina, 1961: 117-123; Kumova Metin, 2008: 467-475; Özcan, 2021: 17). Dilbilim ve doğal dil işleme alanında sözcük kullanım sıklıkları; sözcükbirimlerinin içerdiği anlam sayısı, sözcükbirimler arası uzaklıklar gibi çok önemli unsur, ilk kez dilbilimci George Kingsley Zipf (1932) tarafından ortaya konulan *Zipf Yasası* temel alınarak belirlenmektedir. Sözcükbirimlerinin sıklığı, içerdiği anlam sayısı, sözcükbirimler arası uzaklıklar dört yasa tarafından belirlenmektedir. Zipf Yasası; herhangi bir dilde yazılmış bir metindeki sözcük sıklık kullanımlarıyla ilgilidir. Bir empirik yasa olarak formüle edilen Zipf Yasası'nın temelinde, *en az çaba ilkesi* (İng. principle of least effort) yatmaktadır. Zipf, hem konuşmacı hem de dinleyici çabalarını en aza indirmeye çalışmaktadır. Konuşmacının çabası, temel sözcüklerden oluşan sınırlı bir sözvarlığı kullanarak, farklı kavramları ifade etmektir. Dinleyicinin çabası ise daha geniş bir sözvarlığı sayesinde, anlama çabasının azaltılmasıdır; yani, her kavram için farklı bir sözcük duyma isteğidir. Bu iki isteğin dengelenmesi sonucu sözcüklerin sıklığı ve sıra numarası çarpımlarının sabitlenmesi Zipf Yasası'nın temelidir.

Sözcük kullanım sıklığı dışında istatistiksel ilkesinin ana seçim yaklaşımlarından diğeri, *sözcük yaygınlığı* ölçütüdür. Yukarıda belirtildiği gibi, sözcük sıklığı, bir sözcüğün tek bir kaynaktan veya birçok kaynaktaki toplam kullanım sayısıdır; sözcük yaygınlığı ise sözcüğün en az bir kez geçtiği kaynakların sayısıdır.

Günümüzde dilbilimsel istatistik alanında, bu iki ölçütü birbirinden farklı ya da birbirini tamamlayan gösterge olarak değil; bir sözcükbiriminin değerinin ortak ana göstergesi olarak kullanmaya olanak sağlamaktadır. Bu durumda bir sözcükbiriminin değerinin ortak ana göstergesinin *sözcük kullanılabilirliği* olduğundan söz edebilir. Sözcük kullanılabilirliği, bir sözcüğün belirli sayıda olan kaynaklarında belirli bir sıklıkta geçme özelliğidir. Sözcük kullanılabilirliği, bir göstergenin eş değer bileşenleri olan sözcük sıklığı ve sözcük yaygınlığı ölçütlerinden oluşmaktadır. Bu ölçütleri sözcükbirimlerinin katsayısı tutarlılığı sağlamaktadır. Sözcükbirimin katsayısı tutarlılığı, sözcük kullanılabilirliğinin bir ölçüsüdür.

Bir sözcükbiriminin kullanım sıklığı ve yaygınlığı dil öğrenenlerinin o sözcükbiriminin edinimiyle ve sözcük hazinesine kazandırılmasıyla doğru orantılıdır. Özellikle yabancı dil öğretiminde sözcük kullanım sıklığı sayımları, dil düzeylerine göre hedef sözvarlığı belirlemesini mümkün kılmaktadır.

1.4.2.4. Hedef Sözvarlığının Dilbilimsel İlkeleri

Faucett, Thorndike, West ve Palmer (1936) tarafından oluşturulan *The Interim Report on Selection of the English Language as a Foreign Language* (Yabancı Dil Olarak İngilizcede Sözcük Seçimi Ara Raporu) raporunda eğitim amaçlı hedef sözvarlığı listelerinin oluşturulmasında sıklık ilkesi yanı sıra dilbilimsel ilkeler de önerilmiştir. Bu ilkeler sırasıyla:

- i. *Yapısal Değeri* (İng. structural value); sözvarlığı listesine dilin ortak sözcüklerinin dahil edilmesidir.
- ii. *Tematik Sınırsızlığı* (İng. thematic unlimitedness); sözvarlığı listesine terimler hariç temalara bağlı sözcükler dahil edilmesidir.
- iii. *Biçimsel Sınırsızlığı* (İng. stylistic unlimitedness); sözvarlığı listesine argo hariç konulara bağlı sözcükler dahil edilmesidir.
- iv. *Anahtar Sözcüklerinin Varlığı* (İng. the presence of defining words); sözvarlığı listesindeki tanımları formüle etmek için gerekli sözcükler dahil edilmesidir.
- v. *Söz Türetim Yeteneği* (İng. word formation ability); sözvarlığı listesine yüksek türetim özelliği olan sözcükler dahil edilmesidir.

Bu ilkelere dayanarak, 1953'te M. West, İngilizcede yaygın olarak kullanılan 2000 sözcükbirimi, onların sözcük türleriyle olan ilişkilerini gösteren türevlerini içeren *A General Service List of English Words, GSL* (İngilizce Sözcüklerin Genel Hizmet Listesi) yayımlanmıştır. Listenin ayırt edici özellikleri, sözcükbirimin belirli

anlamlarının her birinde kullanım sıklığının yüzdesinin belirtilip sözcükbirimin anlamının açıklayıcı örneklerle desteklenmesidir. Edatlar, adılar, yardımcı eylemler, bağlaçlar ve belirteçler gibi yardımcı işlevli sözcüklere de yer verilmiştir. Ayrıca, bu listeye, kullanımı sınırlı olan (dini/ahlaki kavramlar, özel adlar) hariç tutularak, kullanımı belirli bir zaman veya yerle sınırlı olmayan (evrensellik ilkesi) sözcükbirimler dahil edilmiştir. Faucett, Thorndike, West ve Palmer tarafından önerilen yöntem ve ölçütler, batı sözlükbiliminde halen yaygın olarak kullanılmaktadır.

Daha sonra 60-80'lerde, Rus dilbilim alanyazında, (Denisov, 1974; Kostomarov, 1963; Rahmanova, 1960; Shcherba, 1974; Steinfeldt, 1963) hedef sözvarlığı seçimi için, Faucett ve diğerleri (1963) tarafından önerilen ilkelere ek olarak birkaç ilke daha önerilmiştir. Hedef sözvarlığı listelerinin derlenmesi için ilk üç (1-3) ana ilkesi, diğer (4-7) ilkeleri tamamlayıcı ilkeler olarak önerilen dilbilimsel ilkeleri aşağıdaki gibidir (Galskova ve Gez, 2006: 295):

- i. *Anlamsal Değeri* (İng. semantic value); bir sözlükbiriminin gerçek hayatta en sık karşılaşılan nesneleri ve olguları belirleme özelliğidir.
- ii. *Biçimsel Sınırsızlığı* (İng. stylistic unlimitedness); işlevsel kullanım alanlarına ilişkin sözlükbirimlerin kullanım kısıtlamasıdır. Bu ölçeğin odak noktasını, dil öğrenenlerin farklı metin türlerinin yapısını kavrama beceresi oluşturmaktadır.
- iii. *Bağdaşabilme Özelliği* (İng. compatibility); sözcük dağarcığının değerinin diğer sözcüklerle birleştirilme yeteneğine bağlı olarak sergilendiği uyumluluğudur.
- iv. *Söz Türetim Yeteneği* (İng. word formation ability); sözcüklerin türetilmiş birimler oluşturma ve bağımsız anlamlandırma için ön koşullar oluşturulmasıdır.
- v. *Yapısal Değeri* (İng. structural value); dilin yapısal öğelerinin sözce ve anlamsal algı için öncü rolünün vurgulanmasıdır.
- vi. *Çok anlamlılık* (İng. polysemy); dilde çok anlamlı sözlükbirimlerin kademeli olarak hedef sözvarlığı listesine dahil edilmesidir.
- vii. *Sıklık İlkesi*⁶¹ (İng. frequency); en sık kullanılan sözlükbirimlerin hedef sözvarlığında yer almasıdır.

Seçilen sözlükbirimlerin dil öğrenenlerinin bir yabancı dil edinirken karşılaştığı konuyla ilgili en önemli kavramları ve olguları ifade etmesi gerektiği gerçeğinden oluşan *anlamsal değeri ilkesine* göre, en gerekli olanlar dışında, tüm terimler ve daha özel kavramlar hedef sözvarlığı listelerinde yer almamalıdır.

⁶¹ Sıklık ilkesi, geleneksel yaklaşımıyla dilbilimsel ilkelerin arasında, çağdaş yaklaşımıyla ise istatistiksel ilkeler arasında yer almaktadır.

Biçemsel sınırsızlığı ilkesine göre, hedef sözvarlığına dahil edilecek sözlükbirimlerinin dilin tarafsız, edebi, günlük üsluplarına ait olması gerekip argo, mesleki terimler ve yöreye göre kullanılan sözcükler girmemelidir. *Biçemsel sınırsızlığı* terimi *biçemsel işaretlememe* (İng. stylistic non-marking) olarak da geçmektedir. *İşaretleme* (İng. marking) terimi, ilk kez Prag Dilbilim Okulunun Jacobson ve Trubetskoy temsilcileri tarafından önerilmiştir. Araştırmacılar, bu terimi yalnızca fonolojik olguları tanımlamak için değil; dilbilgisel kategorileri ve sözlükbirimleri analiz etmek için de kullanmışlardır. Jacobson, işaretleme bir özelliğin varlığı ile *işaretleme* (İng. non-marking) ise *ayrımlaştırılmama* (İng. undifferentiated), *sıfır işareti* (İng. zero term), *eksi işareti* (İng. minus sign) ve *nötrlük* (İng. neutrality) olarak yorumlamaktadır (Jakobson, 1985). Biçemsel sınırsızlığı ölçeği, *İletişimsel Dil Yetkinlikleri* altındaki *Tutarlılık* ve *Tematik Gelişim* ölçekleriyle de ilgilidir (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 60).

Bağdaşabilme özelliği ilkesine göre, sözvarlığının değeri, diğer sözlükbirimleriyle birleşebilme yeteneğine bağlı olarak belirlenmelidir. Belirli bir dil düzeyinde gerekli olan sınırlı⁶² sözvarlığıyla daha çeşitli içerikleri ifade etmenize ve anlamınıza olanak tanınması için yüksek bağdaşabilme özelliğine sahip sözlükbirimler düşük bağdaşma özelliğine sahip sözlükbirime tercih edilmelidir.

Söz türetim yeteneği ilkesine göre, bağımsız biçimbirimlerin yardımıyla en fazla sayıda başka sözcükbirimler oluşturulabilen sözlükbirimler, hedef sözvarlığında yer almalıdır. *Yapısal değeri*, dil öğelerinin sözce üretimi ve anlam algısı için öncü rolünü vurgular. Sözlükbirimlerinin *çok anlamlılık* taşıdığı durumlarda, eş anlamlı diziden en yaygın ve nötr anlam taşıyan sözlükbirimlerinden başlayarak dil düzeylerinin artmasıyla birlikte, kademeli şekilde hedef sözvarlığı listelerine alınmalıdır.

Markina, (2011: 91-94), yukarıda sunulan ilkelere bir sözcükbiriminin söz öbekleri ve birliktelik (İng. collocation) oluşturma özelliği olan *anlamsal-sözdizimsel bağlantıların genişliği, kullanım yaygınlığı, tematik kullanımı, öğrenci odaklı olması* ve *bilgilendirici değer* ölçütlerini de eklemiştir. Galskova ve Gez (2006: 295), anlamsal değeri, biçemsel sınırsızlığı ve bağdaşabilme özelliği ilkelerinin geleneksel alanyazında *ana dilbilimsel ilkeler*; türetim değeri, söz türetim yeteneği, çok anlamlılık

⁶² Sınırlı oranda sözlükbirimleri içeren bir hedef sözvarlığı.

ve sıklık ilkelerinin ise *tamamlayıcı ilkeler* olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Lapidus (1986) ise sözlükbirimlerin seçiminde tematik genişliği, bağdaşabilme özelliği, türetim değeri, biçimsel sınırsızlığı, söz türetim yeteneği ve çok anlamlılık ilkelerinin önceliğini savunurken, sıklık ölçütünün ikinci rol oynadığını düşünmektedir. Kostomarov (1963: 31) ve Markov (1963: 15) de sıklık ilkesinin yanıltıcı olabileceğini; bu yüzden ana dilbilimsel ilkesi kabul edilemeyeceği görüşünü savunmaktadır.

Eğitimsel sözlükbilimi ve yabancı dil öğretimi alanında halen günceliğini koruyan bu dilbilimsel ilkeler, hedef sözvarlığı listelerinin derlemesinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Yukarıda sunulan ilkelerin dışında hedef sözlükbirimlerin belirlemede genel kabul görmüş ilkelerle (asgarileştirme, kademelilik, sadeleştirme) birlikte *devamlılık ilkesi* ve *tutarlılık ilkesi* de dikkate alınmaktadır. *Devamlılık ilkesine* göre, önceki dil düzeyinin sözvarlığının bir sonraki düzeyin sözvarlığına dahil edilmesi gerekmektedir. Böylece, devamlılık ilkesini, bir sonraki yabancı dil düzeyinde sözlükbirimlerinin anlam aralığının genişlemesi olarak tanımlayabilir. *Tutarlılık ilkesine* göre, belirli bir dil düzeyinde gerekli anlamsal bağlantıların ve karşılıkların oluşması için sözcüksel alt dizge öğelerinin hedef sözvarlığı listesine mümkün olduğunca eksiksiz dahil edilmesi gerekmektedir.

Dilbilimsel ilkeler arasında hedef sözvarlığına alınmayan, sözlükbirimleriyle ilgili *olumsuz ilkeler* olarak adlandırılan ilkeler de bulunmaktadır. Bu ilkelere göre, ana ve yabancı dillerde aynı olan yabancı kökenli sözlükbirimler ve algısal sözvarlığındaki kurucu bileşenlerinin dil öğrenenlerin aşına olan bileşik ve türev sözlükbirimler hedef sözvarlığı listesinin dışında tutulmalıdır (Rahmanova, 1960; Shcherba, 1974; Usmanova, 2003).

1.4.3. Hedef Sözvarlığın Tematik Sınıflandırılması

Özel bir sözlüksel türü olan hedef sözvarlığı listelerinin derleme sürecinde birçok kuramsal ve yöntemsel sorunun çözülmesi gerekmektedir. Hedef sözvarlığı derleme sürecinde, sözvarlığının rasyonel kapsamının belirlenmesinin dışında, sözlükbirimlerinin tematik kavramsal alanlara, ardından kavramsal sınıflara ve

kavramsal gruplara bölünmesi gibi çözülmesi gereken sorunlar da bulunmaktadır. Bunun amacı, dil öğrenenlere öncelikle üretici sözvarlığı için gerekli olan ve ders kitabındaki işlenen konulara ilişkin en önemli sözlükbirimleri sağlamaktır.

Hedef sözlükbirimlerinin sıralaması, tematik sınıflandırmaya dayalı gerçekleştirilmelidir. Bunun gerekliliği şu şekilde yorumlanabilir: Dünya resminin içerdiği her şeyi kendi etrafında toplayan insan, dil dışı gerçeklikleri zihninde sözcükbirimlerinin yardımıyla çözmektedir. Sözlüksel sistemin *ideografik* (İng *ideographic*)⁶³ açıklaması, sözvarlığını, çağrışımsal bağlantılarla birbirine bağlanan sözlükbirimler kümesi olan tematik alanlar biçiminde düzenlemeyi mümkün kılmaktadır. Artemenko'ya (2014: 56) göre, bu tür sözlüksel ürünlerde sözcüklerin sistematikleştirilmesi, bir sözlükbirim tarafından adlandırılan nesnelerin ve kavramların çağrışımlarına dayanmaktadır.

Hedef sözlükbirimlerinin tematik sınıflandırılmasında, bilişsel sürecin özelliklerini, sırasını ve mantığını dikkate almak gerekmektedir. Hedef sözvarlığı listesinde sunulan sözcük dizisi, dil öğrenenlerin dil edinimini ve edinilen sözcükbirimlerinin bellekte saklanmasını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir. Bu nedenle, hedef sözvarlığı ve onun tematik sınıflandırmasının yöntemsel uygunluğu, temsil edilmesini sağlayan; tematik sınıfların hacmi ve bunlara dahil edilen sözlükbirimlerinin tanımındaki kullanılabilirliği, tutarlılığı ve bakışlılığı⁶⁴ bir hedef sözvarlığının sözlüksel dizisinin tanımlayıcı parametrelerinden biri olarak düşünülmelidir.

Kavramsal alanların oluşturulmasını, tüm dil dışı gerçekliği, tek bir çekirdek ve/veya tek bir temel tarafından birleştirilen ayrı parçalar biçiminde düşünülmelidir. Bir sonraki aşamada, dünya resminin parçalarının her biri, "tematik bakışlılığı" ilkesine (Morkovkin, 1970: 42) uygun olarak belirli bir sırayla düzenlenip dilsel araçlar yardımıyla açıklanmalıdır. UYKU sözcükbiriminin tematik bakışlılığı aşağıdaki örneklerle gösterilmiştir⁶⁵.

⁶³ Kavram yazı sistemi.

⁶⁴ İng. symmetry.

⁶⁵ Örnekler TDKTS'den alınmıştır.

(11) **UYKU →⁶⁶ Bileşik sözlükbirimleri**

Uyku apnesi, uyku hastalığı, uyku ilacı, uyku saati, uyku semesi, uyku sersemi, uyku seti, uyku takımı, uyku, uyku tulumu, ağır uyku, deliksiz uyku, ebedi uyku, kuş uykusu, tilki uykusu, tavşan uykusu, uykusu ağır, uykusu derin, uykusu hafif, daluyku, hafif uyku, öğle uykusu, yaz uykusu, kış uykusu, gaflet uykusu, taş uykusu.

Sözlükbirimler, her birinin merkezinde bir “çekirdek” sözcüğü olan kavramsal alanlar halinde gruplandırılır. Bu “çekirdek” sözcük anlam olarak kendisine az çok yakın olan veya onunla ilişkili diğer sözcükleri birleştirir. “Çekirdek” sözcükleri, belirledikleri gerçeklik olgularının genelliğine göre belirli konulara gruplandırılır. Örnek (11)’de görüldüğü gibi, *UYKU* sözlükbirimi bir çekirdek sözcük rolü üstlenip uyku konusunu birçok bileşik sözlükbirimi yardımıyla yansıtmaktadır. Bileşik adlar dışında bileşik eylemler ve deyimler de tematik bakışlılığı oluşturabilir.

(12) **UYKU → Bileşik Eylemler ve Deyimler**

Uyku (veya uykusunu) çekmek, uyku kestirmek, uykusu kaçmak, (bir iş) uykuda olmak, uykusu başına sıçramak, uyku vermek(veya getirmek), uykuya yatmak, uyku basmak (veya bastırmak), uyku durak yok, uyku nedir bilmeden, uykusu bölünmek, uykusunu almak, uykuya dalmak, uyku dağıtmak, uyku gözünden akmak, uykusu açılmak (veya dağılmak), uykusu gelmek, uyku tutmamak, uykuya varmak.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi, *UYKU* çekirdek sözcüğü, anahtar sözcüğün rolünü üstlenerek ona anlam olarak az çok yakın olan veya onunla ilişkili diğer sözcüklerle bir tematik bakışlılığı ilişkisi içindedir.

Bazı araştırmacılar (Balashova ve Novikova, 2004: 153; Tihonov ve diğerleri, 1978: 72) sözcük türlerinin arasında en çok adların tematik sınıflandırmaya uygun olduğunu düşünmektedir. Araştırmacılara göre, hedef sözvarlığı listelerinde diğer sözcük türlerine ait sözlükbirimler, ad sözcük türünde bulunan sözlükbirimlerin etrafında oluşturulmalıdır. Tüm diğer sözcük türlerine ait birimleri tematik gruplara dahil edildiğinde, adlar, çekim alanındaki diğer unsurları kendine çeken bir tür “mıknatıs” olarak düşünülebilir. Örneğin, *TAT* sözlükbirimin etrafında *LEZZETLİ*, *TATLI*, *ACI* gibi niteleyiciler gruplandırılabilir. Bu yaklaşım, tematik ve

⁶⁶ Sözlük içi gönderimler → (sağa ok) bağlantı işareti ile sözlük içerisinde başka bir sözlük maddesine yönlendirilebilmesinde kullanılan bir yönlendirme işaretidir.

durumsal olarak birbiriyle bağlantılı olan sözlükbirimlerinin ortaklığı her sözlükbirim için iletişimsel bir ortam sağlamayı mümkün kılmaktadır.

Birçok çalışmanın tematik sınıflandırılması aşağı yukarı benzerlik göstermektedir (Artemenko, 2014; Baranov, 1995; Balashova ve Novikova, 2004; Fidan ve diğerleri, 2019; Sayahova ve diğerleri, 2000). Balashova ve Novikova (2004: 153), tematik sınıflandırılma, ana kavramsal alanlara, bu ana kavramsal alanlarından her biri birkaç kavramsal sınıfa bölünerek yapılmaktadır. Kavramsal alanlara göre hedef sözvarlığın sınıflandırılması Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Kavramsal Alanlara Göre Hedef Sözvarlığın Sınıflandırılması

KAVRAMSAL ALANLAR	İnsan	Toplum	İş/Meşguliyet/ Boş Zamanı	Çevre	Zaman/ Uzam/ Ölçü Birimleri
KAVRAMSAL SINIFLAR	Vücut	Özel Hayat	Eğitim	Hava	Zaman
	Yemek	Toplumsal Hayat	Meslek	Doğa	Uzam
	Sağlık, Hastalık		Ulaşım Araçları	Hayvanlar	Miktar
	Giyim		Boş Zamanı	Bitkiler	
	Yaşam Alanı		Ekonomi		
	Ruhsal Yaşam ve Bilinç Duygular				
	Etik				
	Dini İnançlar				
	İrade, Düşünme ve Dil				

Kaynak: Balashova ve Novikova, 2004: 153.

Tablo 5’te görüldüğü gibi, hedef sözvarlığın tematik sınıflandırılması 5 ana kavramsal alana ve 24 kavramsal sınıfa ayrılmıştır. Bu alanların her biri, sırayla bir dizi tematik (kavramsal) sınıfa bölünmüştür. Örneğin, insan hayatı çok yönlü olduğundan, “İnsan” kavramsal alanı; *vücut, yemek, sağlık ve hastalık, giyim, yaşam alanı, ruhsal yaşam ve bilinç, duygular, etik, dini inançlar, irade, düşünme ve dil* gibi on tematik sınıfa bölünmektedir. “Toplum” kavramsal alanı; *toplumsal hayat ve özel hayat* olmak üzere iki temel tematik sınıfa ayrılmaktadır. İş hayatı, hobiler ve çeşitli meşguliyetler insan hayatının önemli bir bölümünü kapsamaktadır. “İş, Meşguliyet ve

Boş Zamanı” kavramsal alanı; *eğitim, meslek, ulaşım araçları, boş zamanı ve ekonomi* olmak üzere beş tematik sınıfa ayrılmıştır. “Çevre” kavramsal alanında *hayvanlar, bitkiler, hava ve doğa* tematik sınıfları yer almaktadır. Zaman ve uzam kavramları insanın hayatını şekillendirmekle kalmayıp insan hareketlerinin nerede, ne kadar sürede ve/veya ne zaman gerçekleştiğini anlatan kavramlardır. Tüm bu kavramları “Zaman, Uzam ve Ölçü Birimleri” kavramsal alanında yer almaktadır.

Türk alanyazında da eğitim amaçlı hazırlanan sözlüksel ürünlerinde tematik sınıflandırmanın işlendiği gözlemlenmiştir. Bu sınıflandırılma aşağıdaki gibidir:

Tablo 6: Sözlükbirimlerin Tematik Sınıflandırılması

KAVRAMSAL ALANLAR		TEMATİK SINIFLAR						
Sayılar	Sıra Sayıları							
Duygular								
Renkler								
Şekiller								
Hayvanlar								
Bitkiler								
Dünya	Türkiye haritası	Türkiye'nin Bölgeleri	Kıtalar	Ülkeler-Milliyetler-Diller				
Aile ve Akrabalar								
Eğitim	Eğitimin Seviyeleri	Fakülteler	Okulda	Kişiler	Dersler			
Meslekler								
Vücut	Beş Duyu							
Sağlık	Belirtiler ve Hastalıklar							
Zaman	Bir Gün	Saat	Takvim	Günler	Mevsimler	Bayramlar ve Özel Günler		
Doğa Olayları	Gökyüzü	Hava						
Teknoloji	İletişim araçları							
Ev	Evin Bölümleri	Evin Çevresi	Ev Eşyası	Banyoda	Banyoda-Kişisel Bakım	Mutfak	Mutfakta	
Besleme	Yiyecekler	Meyveler-Sebzeler	Alkolsüz İçecekler	Alkollü İçecekler	Türk Mutfaklığı			
Giyim	Kıyafetler-Aksesuarlar							
Alışveriş	Para	Türk Lirası						
Restoran/Lokanta								
Şehirde	Dükkanlar-Mağazalar	Binalar	Yer-Yön					
Ulaşım	Taşıtlar							
Eğlence-Hobi	Eğlence	Hobi						
Spor	Spor ve Sporcular	Oyunlar						
Enstrümanlar								
İşaretler/Semboller	Matematik İşaretleri	Noktalama İşaretleri						
Ölçü Birimleri								

Kaynak: Fidan ve diğerleri, 2019: İçindekiler.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, sunulan tematik sınıflandırma, Türkçenin yabancı dil öğretiminde işlenen konuları kapsamlı şekilde ele almaktadır. Bu tematik sınıflandırmada 27 kavramsal alan; 44 tematik sınıf belirlenmiştir. Yukarıdaki tematik sınıflandırmada insan hayatıyla ilgili çeşitli konular, kavramsal alanlara ayrılıp yabancı dil öğrencilerinin gündelik hayatında karşılaşılabileceği tüm olası durumlar ayrıntılı şekilde düşünülerek oluşturulmuştur. İnsan yaşamı; hava, doğa, hayvan alemi ve bitki alemi olmadan düşünülemez. Bu konular “Doğa olayları”, “Bitkiler” ve “Hayvanlar” kavramsal alanlarında yer almaktadır. İnsan çeşitli duygular içerisinde bulunmaktadır. İnsanların bu özelliği, “Duygular” konulu alanına işlenmiştir. İnsanı çevreleyen dünya, farklı renklerden ve şekillerden oluşmaktadır olup bu konular, “Renkler” ve “Şekiller” kavramsal alanlarda yer almaktadır. “Dünya” başlığı altında Türkiye’nin haritası ve bölgeleri dışında, kıtalar, ülkeler, milliyetler ve diller de ele alınmıştır. “Eğitim”, “Zaman”, “Ev”, “Besleme” gibi konular birçok alt konulara bölünerek kapsamlı bir şekilde sözlükte yer almaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin birçok farklı durumla karşılaşılabileceği olasılığı göz önünde bulundurularak sözlükte “Teknoloji”, “Spor”, “Eğlence ve Hobi”, “Şehirde”, “Ulaşım”, “Alışveriş”, “Restoran/Lokanta”, “Enstrüman” ve “Sağlık” gibi kavramsal alanlara da yer verilmiştir. Sayıların insan hayatının vazgeçilmez bir parçası olduğu tartışılmaz bir gerçektir. İnsan en basit yaş belirtme ya da fiyat hakkında bilgi almak durumlarında sayılara başvurmaktadır. Yabancı dil öğretiminde sayılar farklı tür metinlerde ve tüm dil yeterlilik düzeylerinde kullanıldığından tematik sınıflandırmada mutlaka yer alması gereken bir sınıf olup bu konular “Sayılar” ve “Ölçü Birimleri” kavramsal alanlarında yer almaktadır.

Hedef sözvarlığı listeleri tematik bir temelde oluşturulurken yöntemsel amaçları ve hedefleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu süreçteki materyal derleyicilerinin rolü de önemli bir unsurdur. Her sözlüksel ürünün ne kadar nesnel yaklaşımla oluşturulursa oluşturulsun, yine de öznel yaklaşımdan (derleyicinin yaklaşımı ve tercihleri) izler taşıdığı bir gerçektir. Bundan dolayı, bu konu üzerine yapılan mevcut sözlükbilimsel çalışmalar kıyaslandığında, her birinin sözlükbirimlerin sunumu ve sınıflandırılması açısından belli oranda farklılıklar gösterdiği gözlemlenmiştir.

1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Hem dünyada hem Türkiye’de sözvarlığı üzerine yapılan çalışmalarda bir artış görülmektedir. Esgin’ne göre (2016: 57), dilin gelişmesiyle birlikte sözvarlığındaki genişleme ve derinleşme, bu artışa neden olmaktadır. Dilbilim, yabancı dil öğretimi, eğitimsel sözlükbilimi ve eğitim amaçlı ders materyallerinin kuramsal uygulamalarının kesişiminde geliştirilen eğitim amaçlı hedef sözvarlığı oluşturma çalışmaları, eğitim amaçlı sözvarlığını en aza indirmeye yönelik farklı yöntemsel yaklaşımlar ve hedef sözvarlığının oluşturulması için belirli ölçütleri kullanmanın uygunluğu hakkında farklı görüşler sergilenen bir dizi Türk bilimsel ve uygulamalı çalışmalarda yansıtılmaktadır. Bu çalışmaların tez konusuyla ilgili araştırmalar ve bulguları tez çalışmasının içinde yer vermeye çalışılmıştır. Bu bölümde ise doğrudan tez konusuyla ilgili olan yabancı dil eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılmış hedef sözvarlığı listeleri ve sözcük kullanım sıklığı üzerine yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.5.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Dünyada yaygın olarak konuşulan dillerin eğitim amaçlı sözvarlığı üzerine yapılan bilimsel araştırmalar birkaç alanda yürütülmektedir.

- i. **Eğitim Sözlüğü Üzerine:** Fontenelle, 2008; Fuertes-Olivera, 2010; Hartmann ve James, 1998; Jackson, 1995; Kartashkov, 1992; Malakhovsky, 1978; Nation, 2017a; Nesi, 2000; Pike, 2018; Shteynfeldt, 1963 vd.
- ii. **Hedef Sözvarlığı Listeleri Üzerine:** Bakonyi, 1934; Brezina ve Gablasova, 2013; Chung, 2007; Coxhead, 2011; Coxhead ve Hirsh, 2007; Drużyłowska ve Walczak, 2017; Faucett ve diğerleri, 1932; Gardner ve Davies, 2014; Khani ve Tazik, 2013; Konstantakis, 2010; Kostomarov, 1963; Markina, 2011; Markina ve Ruiz-Zorrilla Krusate, 2011; Skalkin ve Varejkina, 1991; Thorndike ve Lorge, 1944; Xue ve Nation, 1984 vd.
- iii. **Sözcük Kullanım Sıklığı Üzerine:** Carrol ve diğerleri, 1971; Davies ve Gardner, 2010; Honeyfield, 1977; Leech ve diğerleri, 2001; Schmitt ve Schmitt, 2012; Zeno ve diğerleri, 1995 vd.
- iv. **Eğitim Materyallerindeki Sözvarlığının Nitelikleri Üzerine:** Folse, 2004a; Graves, 2006; Laufer, 1997; Laufer, 1998; McCarten, 2007; Prince, 1995; Schmitt, 2008 vd.

- v. **Ana Dili Konuşucuların ve Yabancı Dil Öğrenenlerinin Sözcük Dağarcıklarının Karşılaştırılması Üzerine:** Bakeeva, 1957; Coxhead, 2006; Coxhead ve Hirsh, 2007; Hazenberg ve Hulstijn, 1996; Laufer, 1998; Liu, 2003; Nesselhauf, 2003; Schmitt ve diğerleri, 2017; Sökmen, 1997 vd.

Tarihsel geçmişine bakıldığında, dil eğitiminde ders kitaplarının gelişim özelliklerine uygun hazırlanması gerektiği fikrinin ilk kez XVII. yüzyılda Jan Amos Comenius'un (1658) 8.000 sözcükbirimi içeren *Visible World in Pictures* (Resimlerde Görünen Dünya) Resimli Latin Dili Sözlüğü ve *Didactica Manga* adlı eserleriyle ortaya atıldığını biliyoruz. Fakat sözcük seçimiyle ilgili sorunlar, 20. yüzyılın ortalarında ortaya çıkmıştır. Batı alanyazında hedef sözvarlığı kavramı, sözvarlığı ve sözvarlığı öğretimi üzerine yapılan ilk çalışmalar, Ogden (1930), Thorndike (1921, 1944, 1972), Faucett ve diğerleri (1932) ve West'e (1953) dayanmaktadır. Bu araştırmacılar, bilimsel bir yöntem kullanarak, ilk hedef sözvarlığı listelerini derlemişlerdir.

Hedef sözvarlığı listelerinin belirlenmesinde felsefi yaklaşımın öncüsü ve İngilizcenin uluslararası bir dil olmak üzere basitleştirilmiş biçimi olan *Basic English* (Temel İngilizce) sistemini kuran İngiliz dilbilimcisi Ogden, 1930 yılında *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar* (Temel İngilizce: Kurallar ve Dilbilgisi ile Genel Bir Giriş) sözlüğünü derlemiştir. Araştırmacı, İngilizcenin uluslararası alanda öğrenilebilirliğini kolaylaştırmak için, 850 dil biriminden oluşan bir temel hedef sözvarlığı listesi geliştirmiştir. Günümüzde yaygın olarak kullanılan *Basic English* teriminin açılımı, **British American Scientific International and Commercial English** (İngiliz Amerikan Bilimsel Uluslararası ve Ticari İngilizce) olarak geçmektedir (Ogden, 1930: 21).

Thorndike'in (1921, 1932, 1944) çalışmaları, sözvarlığının tespitine ve sözcük edinim konularına odaklanmış, kayda değer ilk çalışmalar arasında bulunmaktadır. Thorndike, sözcük sıklığının öğretmenlere sözcüklerin önemine ilişkin bir fikir vereceğini düşünerek, 1921 yılında 10.000 sözcükbirimden oluşan *The Teacher's Word Book* (Öğretmenin Sözcük Kitabı) çalışmasını yayımladı. Daha sonra, 1932'de öğretmenlere yönelik *A Teacher's Word Book of the Twenty Thousand Words Found Most Frequently and Widely in General Reading for Children and Young People* (Çocuklara ve Gençlere Yönelik Genel Okumalarda En Sık ve Yaygın Olarak Bulunan Yirmi Bin Kelimelik Öğretmen Kitabı) adlı eseri daha derlemiştir.

1934-1935 yıllarında *Carnegie Endowment for International Peace, CEIP* (Carnegie Uluslararası Barış Vakfı) vakfı tarafından İngilizce öğretimi alanında önde gelen uzmanları (Palmer, West, Thorndike, Faucett) bir araya getiren uluslararası dilbilim konferansı düzenlendi. Bunun sonucunda, *Committee on Vocabulary Selection* (Sözvarlığı Seçim Komitesi) Komitesinin ortak çalışmaların sonuçları, Faucett ve diğerleri (1936) tarafından oluşturulan *The Interim Report on Vocabulary Selection for the Teaching of English as a Foreign Language* (Bir Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretimi İçin Kelime Hâzinesi Seçimi Üzerine Ara Rapor) adlı çalışmada yayımlanmıştır. Bu raporda, eğitim amaçlı hedef sözvarlığı listelerinin oluşturulmasında sıklık ilkesi, önde gelen ilke olarak ilan edilerek, *yapısal değer* (İng. structural value) (dilin ortak sözcükleri dahil edilmiştir); *tematik genişliği* (İng. thematic unlimitedness) (terimler hariç tutulmuştur); *biçemsel sınırsızlığı* (İng. stylistic unlimitedness) (konuşma dili ve argo hariç tutulmuştur); *anahtar sözcüklerinin varlığı* (İng. the presence of defining words) (sözlüklerde tanımları formüle etmek için gerekli sözcükler dahil edilmiştir); *söz yapı özelliği* (İng. word formation ability) gibi ölçütler de önerilmiştir. Faucett ve Thorndike'in önerilen yöntem ve ölçütleri, batı sözlükbiliminde halen yaygın olarak kullanılmaktadır.

West, Faucett ve diğerleri'nin (1936) raporunda önerilen ölçütlere dayanarak 1953'te *A General Service List of English Words, GSL* (İngilizce Sözcüklerin Genel Hizmet Listesi) adlı çalışma yayımlandı. Bu çalışmada West, *sözcük kullanım sıklığı, öğrenme kolaylığı/zorluğu, gereklilik, kapsam, üslup düzeyi* gibi ölçütleri belirleyerek 7 grup 40 bölümden oluşan yüksek frekanslı⁶⁷ sözcük listesi derlemiştir. GSL listesi, en sık kullanılan 2.000 İngilizce sözcükbirimlerinden oluşmaktadır. GSL listesi, son altmış yılda *English as a Second Language, ESL* (İkinci Dil Olarak İngilizce) ve *English as a Foreign Language, EFL* (Yabancı Dil Olarak İngilizce) yabancı dil öğretiminde kullanılan stratejilerin, müfredat planlamasında, ders materyallerinin oluşturulmasında ve geliştirmesinde en sık kullanılan listesi olmuştur. Ayrıca bu liste, 60-70'lerde, okul ve üniversitelerde yabancı dil olarak öğretimde kullanılan hedef sözvarlığı listelerinin derleme çalışmaların başlamasında itici gücü yaratmıştır.

Thorndike, Faucett ve West'ın eserlerinin yayımlanmasıyla birlikte, sözlükbilimsel ürünü olarak sunulan hedef sözvarlığı listeleri, yabancı dil öğretim

⁶⁷ Birinci ve ikinci sıklık frekansına sahip sözcükbirimler.

sürecinde kullanılan/kullanılabilecek sözcük seçiminde bir temel olarak görülmeye başlanmıştır. Fakat o yıllarda Bakonyi'nin (1934) *Die Gebräuchlichsten Wörter Der Deutschen Sprache Für Den Fremdsprachenunterricht Stufenmäßig Zusammengestellt* (Almancının Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aşamalı Olarak En Çok Kullanılan Sözcükler); Carroll ve diğerleri'nin (1971) *The American Heritage Word Frequency Book* (Amerikan Mirası Olan Sözcüklerin Sıklık Kitabı) ve Thorndike ve Lorge'nin (1944) *The Teacher's Word Book of 30.000 Words* (30.000 Kelimelik Öğretmen Sözcük Kitabı) yapılan çalışmalara bakıldığında, bu çalışmalarda sunulan sözcükbirimlerin seçimi çoğu zaman derleyicilerin yabancı dil öğrencilerinin iletişimsel ihtiyaçları hakkındaki öznel fikirlerine dayanarak yapıldığı gözlemlenmektedir. Buna paralel olarak, yabancı sözlükbilimde, dilde en yaygın kullanılan sözcük dağarcığını; başka deyişle, dilin *sözcüksel çekirdeğini* yansıtan *genel kullanım listeleri* derlemesi gibi ayrı bir derleme geleneği ortaya çıkar ve gelişmeye başlar. Bu çalışmalar arasında West'in (1953) *A General Service List of English Words* (İngilizce Sözcüklerin Genel Hizmet Listesi); Leech ve diğerleri'nin (2001) *Word Frequencies in Written and Spoken English: Based on the British National Corpus* (British Ulusal Derlemine Göre Yazılı ve Sözlü İngilizcede Sözcük Sıklıkları) ve Brezina ve Gablasova'nın (2015) *Is there a Core General Vocabulary? Introducing the New General Service List* (Çekirdek Temel Sözvarlığı Var mı? Yeni Genel Hizmet Listesi Tanıtımı) gibi çalışmalar gösterebilir. Bu listelerdeki sözcükbirimlerin seçimi, iletişimsel olarak değil; derlem temelinde istatistik kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fakat hem öznel fikirlere dayanarak oluşturulan hem genel kullanım türü olan listelerdeki sözvarlığı herhangi bir pratik amaç için gerekli olan asgari sözcük içermediğinden, bu listeleri tam anlamıyla “yabancı dil öğretimi alanında dil seviyelerine göre oluşturulan hedef sözvarlığı listesi” olarak adlandırılmak güçtür.

Çağdaş Batı yabancı eğitimsel sözlükbiliminde dikkate değer diğer çalışma Nation'a aittir. Nation (2009) tarafından derlenen *4.000 Essential English Words, Books 1-6* (4.000 Temel İngilizce Sözcük, Kitap 1-6) dizisi, günümüzde hedef sözvarlığı üzerine yapılan önemli çalışmalarından biri sayılmaktadır. Bu dizi, başlangıç seviyesinden ileri seviyelere kadar öğrencilerin sözvarlığını geliştirmek için yüksek sıklık frekansına sahip olan sözcükbirimlere odaklanmak üzere tasarlanmış altı kitaplık bir seridir ve İngilizcedeki *hedef* (İng. target) sözcükbirimleri sayılabilecek

dilsel ögeleri içermektedir. Bu dizideki sözcükbirimler, kullanım sıklığı ve yaygınlık ölçütlerine dayanarak, ilkokul, ortaokul ve yüksekokul sistemlerindeki çeşitli seviyelerden İngilizce ders kitaplarından derlenmiştir. Dizi, birçok sözlü ve/veya yazılı metinde bulunabilen sözcükbirimlerin büyük bir yüzdesini kapsayıp gazete ve akademik metinlerdeki sözcükbirimlerin en az %80'ini, romanlardaki sözcükbirimlerin en az %90'ını, konuşmadaki sözcükbirimlerin en az %90'ını temsil etmektedir (Nation, 2009: 2). Böylece, öğrenciler bu hedef sözcükbirimlerde ustalaştıktan sonra, sözcükbirimlerle yazılı ve/veya sözlü olarak karşılaştıklarında, dilsel ögeleri tam olarak anlayabilmektedir. Kitaplardaki etkinlikler, öğrencilerin sözcükbirimlerden nasıl yararlanabileceklerini tam olarak görebilmeleri için, sözcükbirimleri farklı kullanımlarda sunmak üzere tasarlanmıştır. Ayrıca, her ünitenin sonunda, öğrencilere kullanılan sözcükbimlere daha fazla örnek vermek için ünitenin hedef sözcüklerini içeren bir öykü bulunmaktadır. Her seviye, öğrenciyi daha gelişmiş (ileri seviyedeki) sözvarlığı ve öykülerle aşamalı olarak bir sonraki seviyeye hazırlar. Bu hedef sözcük dizinin temel özellikleri arasında;

- i. Açık, anlaşılması kolay tanımlar ve örnekler,
- ii. Hedef sözvarlığını pekiştirmek için çeşitli etkinlikler,
- iii. Dil düzeyleri arasında sözvarlığının aşamalı gelişimi,
- iv. Hedef sözcükbirimleri kullanarak oluşturulan özgün öyküler,
- v. Her hedef sözcükbirimini gösteren kullanışlı renkli resimler,
- vi. Dinleme ve telaffuza yardımcı olacak hedef sözcük listelerinin ve öykülerin ücretsiz indirilebilir ek ses kayıtları yer almaktadır.

The BNC Headword Lists, *BNC*⁶⁸ (BNC Başsözcük Listeleri) ve *The BNC/COCA Headword Lists*, *BNC/COCA*⁶⁹ (BNC/COCA Başsözcük Listeleri), Nation tarafından derlenen bir başka genel sözcük listelerin dizisi (Nation, 2005; Nation, 2006; Nation, 2017a; Nation, 2017b). BNC ve BNC/COCA listelerdeki sözcükbirimler, büyük ölçüde sıklık ve yaygınlık ölçütlerine dayalı olarak derlenmiştir. Bu dizide, 2006 itibarıyla on dört sözcük listesi, 2008 itibarıyla yirmi sözcük listesi ve 2018 itibarıyla yirmi sekiz sözcük listesi oluşturulmuştur. BNC/COCA sözcük listesi yirmi sekiz alt listelerinden oluşmaktadır. Alt listelerin yirmi beşi frekans ve yaygınlık verilerine dayalı sözcük aileleri içeren listelerden

⁶⁸ *British National Corpus*, *BNC* (İngiliz Ulusal Derlemi).

⁶⁹ *Corpus of Contemporary American English*, *COCA* (Çağdaş Amerikan İngilizcesi Derlemi).

oluşmaktadır. Ekte sunulan dört alt listesi; özel adlar listesi, marjinal⁷⁰ sözcük listesi, bileşik sözcüklerin listesi ve kısaltmalar listelerinden oluşmaktadır.

Batıdaki genel sözvarlığı, hedef sözvarlığı ve sözvarlığı öğretimi üzerine yapılan çalışmalar, Rus dilbilimi ve sözlükbilimi alanlarını da etkilemiştir. Fakat Rus dilbilim okulları Batıdan farklı yaklaşımları sergilemeye ve özgün yöntemleri geliştirmeye çalışmışlardır. Hedef sözvarlığı konusuna çok önem veren Kostomarov'un (1963) *Принципы Отбора Лексического Минимума* (Asgari Sözvarlığı Listelerinin Seçim İlkeleri) çalışması, Rus dilbilimi ve sözlükbilim alanlarına büyük bir katkı sağlamış olup halen Rus dilbilimi ve sözlükbilimi alanında başvuru ilk kaynaklar arasında bulunmaktadır. O dönemlerde Rus dilbilim ve yabancı dil öğretimi alanında, sözcük sıklığı üzerine Shteynfeldt'in (1963) *Частотный словарь Современного Русского Литературного Языка. 2.500 Наиболее Употребительных Слов* (Modern Rus Edebi Dilinin Sıklık Sözlüğü. 2.500 En Yaygın Sözcüğü) ve Markov'un (1963) *О Роли Лексической Статистики при Отборе Словарного Минимума* (Sözlüksel Asgari Seçiminde Sözvarlığın İstatistiğin Rolü Üzerine) eserleri ortaya çıkmıştır. Asgari listeler üzerine yapılan çalışmalar arasında Morkovkin'in (1972) *Сравнительный Список Наиболее Употребительных Русских Слов (на Материале Шести Словарей)* (En Yaygın Rusça Sözcüklerin Karşılaştırmalı Listesi (Altı Sözlüğün Derlemi Üzerine)) ve Morkovkin ve diğerleri'nin (1985) *Лексические Минимумы Современного Русского Языка* (Modern Rus Dilinin Asgari Sözvarlığı Listeleri) eserleri önemli eserler arasında bulunmaktadır. Daha sonra, 90'lı yılların ortalarında, Rusya'da, Rusçanın yabancı dil olarak tanımlanması sonucunda, dil yeterlilik düzeylerinin tespit edilip her dil düzeyi için ilgili dilbilgisel ve sözcüksel materyallerin oluşturulması gibi önemli eğitimbilimsel ve sözlükbilimsel sorunlarının çözülmesi için hedef sözvarlığı listeleri geliştirilme çalışmaları başlamıştır. Bunun üzerine birçok eser ortaya çıkmıştır:

1. Rusçanın Yabancı Dil Olarak Asgari Sözvarlığı Listelerinin Kademeli Sisteminin Oluşturulması (Andryushina, 2001);
2. Modern Rus Dilinin Asgari Sözvarlığı Listelerinin Sistemi: 500'den 5.000'ne Kadar En Önemli Rusça Sözcüklerden 10 Sözcük Listesi (Morkovkin ve diğerleri, 2003);

⁷⁰ "Marjinal" sözcüğü "aykırı olan" anlamında kullanılmaktadır.

3. Rusçanın Yabancı Dil Olarak Test Sisteminin Bileşeni Olarak II Sertifikasyon Düzeyi Asgari Sözvarlığı Listesi (Andryushina ve diğerleri, 2005);
4. Eğitimsel Dilbilimin ve Eğitimsel Sözlükbilimin Bir Nesnesi ve Belirli Özelliklere Sahip Sözcük Kümeleri Olarak Asgari Sözvarlığı Listeleri. (Morkovkin, 2006);
5. Rusça Sözlüğü. Yabancılar İçin Rusça Eğitim Sözlüğü (Anikina, 2009);
6. Rusçanın Yabancı Dil Olarak Genel Yeterliliğin III Sertifikasyon Düzeyinin Asgari Sözvarlığı Listesinin Seçimine ve Sunumuna İlişkin İlkeler (Andryushina ve diğerleri, 2011);
7. Rusçanın Yabancı Dil Olarak Alanında Asgari Sözcük Listelerinin Geliştirilmesi İçin Dilbilimsel ve Eğitbilimsel Temeller (Farklı Eğitim Düzeyleri ve Profilleri İçin) (Markina, 2011);
8. Rusçanın Yabancı Dil Olarak Genel Yeterliliğin III Düzeyinin Asgari Sözvarlığı Listesinin Ek Materyallerinin Düzeni: Materyallerin Sunumunun İçeriği ve Özelliği (Andryushina ve diğerleri, 2012);
9. Rusya Devlet Test Sisteminin Bir Bileşeni Olarak Asgari Sözvarlığı Listesinin Yapısı (Andryushina ve diğerleri, 2013);
10. Rusçanın Yabancı Dil Olarak Rusya Devlet Test Sistemi: Yeterlilik Düzeylerinin Tanımlama Sorunu (Andrushina, 2016);
11. Rusçanın Yabancı Dil Olarak (Genel Yeterlilik) Rusya Devlet Test Sisteminin Bir Bileşeni Olarak Asgari Sözvarlığı Listelerinin Kademeli Dizisi (Andryushina ve diğerleri, 2016);
12. Rus Dilinin Eğitimsel Sözlükbiliminde Genel İlkeler ve Eğilimler (Dubichynskiy, 2014);
13. Eğitimsel Sözlükbilimin Dilbilimsel ve Eğitbilimsel Yönleri (Dubichynskiy, 2018) vb.

Rusçanın yabancı dil olarak alanındaki hedef sözvarlığı listelerinin geliştirilme çalışmalarının sonucunda, Rusya Federasyonu Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın talimatları üzerine beş asgari sözvarlığı listesi geliştirilmiştir⁷¹:

1. 780 sözlükbiriminden oluşan *Yabancı Dil Olarak Rusçada Asgari Sözvarlığı Listesi, Başlangıç Düzeyi (A1)* (Andryushina ve Kozlova, 2020);
2. 1.300 sözlükbiriminden oluşan *Yabancı Dil Olarak Rusçada Asgari Sözvarlığı Listesi, Temel Düzeyi (A2)* (Andryushina ve Kozlova, 2022);
3. 2.300 sözlükbiriminden oluşan *Yabancı Dil Olarak Rusçada Asgari Sözvarlığı Listesi, Birinci Düzey (B1)* (Andryushina, Bitehtina ve diğerleri, 2020);
4. 5.100 sözlükbiriminden oluşan *Yabancı Dil Olarak Rusçada Asgari Sözvarlığı Listesi, İkinci Düzey (B2)* (Andryushina, Afanasyeva ve diğerleri, 2021);
5. 11.000 sözlükbiriminden oluşan *Yabancı Dil Olarak Rusçada Asgari Sözvarlığı Listesi, Üçüncü Düzey (C1)* (Andryushina, Afanasyeva ve diğerleri, 2019).

⁷¹ Bugüne kadar bu çalışmalar geliştirilerek birçok kez basılmıştır.

Rusça dil yeterliliğinin her seviyesi, ilgili asgari sözvarlığına dayalıdır. Başlangıç düzeyi sözvarlığı, maksimum düzeyde asgarilemiş olup 780 sözlükbiriminden oluşmaktadır. Sonraki düzeylerde, temel düzeyde – 1.300, birinci düzeyde – 2.300, ikinci düzeyde – 5.100 sözcük ve üçüncü düzeyde - 11.000'in üzerinde olmak üzere, sözlükbirim sayısı kademeli şekilde artmaktadır. Araştırmacılar, dördüncü dil düzeyi (C2) için asgari sözvarlığı listesinin oluşturulmasının yabancı dil öğrenenlerin Rusça ana dili olanların seviyesine yakın bir seviyede bilmesi anlamına geldiğinden, mevzu dışı olduğunu düşünmektedir (Andryushina ve Kozlova, 2020: 4). Listelerdeki sözlükbirimlerin sayı oranları, hacim olarak, hafif sapmalarla, bir öncekinden yaklaşık iki kat daha büyüktür. *TORFL*⁷² sisteminin kademeli hedef sözvarlığının serisini oluşturmakta olan bu asgari sözvarlığı listelerinde sunulan sözlükbirimlerin sayısının iletişimsel yeterliliğin sağlanması için gerekli ve yeterli sayıda olduğu düşünülmektedir. Tüm dil seviyelerinin asgari sözvarlığı, tek metinsel tabanı⁷³ üzerinde; aynı ölçütler dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu kaynaklar temelinde oluşturulan beş asgari sözvarlığı listesinin içeriğinin belirlenmesinde; sözlükbirimlerin seçilmesine ilişkin kullanım sıklığı⁷⁴ ve anlamsal değeri gibi genel kabul görmüş ölçütlerle birlikte söz türetme özelliği, biçimsel işaretleme, anlamsal-sözdizimsel bağlantıların genişliği, devamlılık ve tutarlılık ölçütleri de dikkate alınmıştır. Farklı dil seviyeleri için tüm beş asgari sözvarlığı listesinin yapısı farklılık göstermektedir. Bu listelerinin sunumu Tablo 7'de gösterilmiştir.

⁷² Türkiye'de TORFL (İng. Test of Russian as a Foreign Language) adıyla bilinen *Русский Язык как Иностраннй, PKH* (Yabancı Dil Olarak Rusça), Rusça dil yeterlilik seviyesini belirlemek için uluslararası bir devlet sınavıdır. TORFL sınav sistemi 1995 yılında geliştirilmiştir. TORFL test sistemi 6 dil düzeyini içermektedir (Başlangıç Düzeyi, Temel Düzeyi, Birinci Düzey, İkinci Düzey, Üçüncü Düzey, Dördüncü Düzey) ve A1, A2, B1, B2, C1, C2 dil düzeyleriyle (D- AODM) ilişkilidir. Bu sınav, Puşkin Enstitüsü, Rusya Halkların Dostluk Üniversitesi, Moskova Devlet Üniversitesi ve St. Petersburg Devlet Üniversitesinin ortak bir çalışmasının ürünüdür. Bu asgari sözvarlığı listelerinin güvenilirliği Moskova Devlet Üniversitesi Uluslararası Eğitim Merkezinin yanı sıra yurtdışındaki Rusça dil kurslarında 1996-2000 yılları arasında test edilerek kanıtlamıştır.

⁷³ Metinsel tabanını Rusçanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları ve çalışma kitapları, tarama sözlükleri, sıklık sözlükleri, eş anlamlı ve karşıt anlamlı sözlükleri, eş köklü (İng. paronyms) sözlükleri, atasözleri ve deyimler sözlükleri oluşturmaktadır.

⁷⁴ Sözcük sıklığıyla ilgili verileri, sözcük kullanım sıklığı ve "tematik" sıklığı dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 7: TORFL Kademeli Asgari Sözvarlığı Listelerinin Yapısı

ASGARİ SÖZVARLIĞI LİSTELERİN DÜZEYLERİ					
TORFL Sistemi	Başlangıç Düzeyi (Andryushina ve Kozlova, 2020)	Temel Düzeyi (Andryushina ve Kozlova, 2022)	Birinci Düzey (Andryushina ve diğerleri, 2020)	İkinci Düzey (Andryushina ve diğerleri, 2021)	Üçüncü Düzey (Andryushina ve diğerleri, 2019)
D-AOBM Sistemi	A1	A2	B1	B2	C1
Sözlükbirim Sayısı	780	1.300	2.300	5.100	11.000
Asgari Sözvarlığı Listelerin Yapısı	Alfabetik sözlükbirimler listesi Tematik sınıfların listesi Tematik sözcük grupları En yaygın Rus isimlerinin listesi Eş anlamlılar Karşıt anlamlılar □ □ □ □ □ Dilbilimsel ve dilbilgisel terimlerinin listesi	Alfabetik sözlükbirimler listesi Tematik sınıfların listesi Tematik sözcük grupları En yaygın Rus isimlerinin listesi Eş anlamlılar Karşıt anlamlılar Bağıntılı sözlükbirimler □ □ □ □ □ Dilbilimsel ve dilbilgisel terimlerinin listesi	Alfabetik sözlükbirimler listesi Tematik sınıfların listesi Tematik sözcük grupları En yaygın Rus isimlerinin listesi Eş anlamlılar Karşıt anlamlılar Bağıntılı sözlükbirimler Deyimler ve kalıp ifadeleri □ □ Dilbilimsel ve dilbilgisel terimlerinin listesi	Alfabetik sözlükbirimler listesi □ □ □ □ Eş anlamlılar Karşıt anlamlılar ve bağıntılı sözlükbirimler Deyimler ve kalıp ifadeleri Uyuşuna ve ikamet yerine göre kişilerin adları □ Dilbilimsel ve dilbilgisel terimlerinin listesi	Alfabetik sözlükbirimler listesi □ □ □ Eş anlamlılar Karşıt anlamlılar ve bağıntılı sözlükbirimler Deyimler ve kalıp ifadeleri Uyuşuna ve ikamet yerine göre kişilerin adları Kısaltmalar listesi Halk dilinde kullanılan sözlükbirimler (basit üslup) listesi Dilbilimsel ve dilbilgisel terimlerinin listesi

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, asgari sözvarlığı listeleri, bu listelerin temel değişmez bileşeni olan alfabetik sözlükbirimler listesi ve bir dizi ekler içermesiyle birlikte, seviyeden seviyeye değişen, çok bileşenli bir yapıya sahiptir. Başlangıç

Düzeyi (A1) ve Temel Düzey (A2) asgari sözcük listelerine biçimsel işaretlenmiş sözcükler dahil edilmemiştir. Birinci Düzey (B1), İkinci Düzey (B2) ve Üçüncü Düzey (C1)'deki asgari sözcük listeleri, aktif ve pasif⁷⁵ sözcük listeleri içermektedir. İkinci Düzey (B2)'de ve Üçüncü Düzey (C1)'de karşıt anlamlılar ve bağıntılı sözlükbirimler ortak bir listede verilmektedir. Deyimler ve kalıp ifadeleri asgari sözcük listelerine Birinci Düzey (B1)'den itibaren dahil edilmiştir. Başlangıç Düzeyi (A1), Temel Düzey (A2) ve Birinci Düzey (B1) için oluşturulan asgari sözcük listeleri alfabetik bir sözlükbirimler listesinden⁷⁶ ve tematik sözcük grupları içeren listeden⁷⁷ oluşmaktadır. Tematik sınıfların ve grupların bölümlendirilmesi, temel olarak, Rusça dil yeterliliğinin tüm seviyelerinin asgari sözcük listelerinde sürekliliğini korumaktadır. Her tematik konu alt konulara ayrılmaktadır. Alt konularda sözlükbirimler dilbilgisel ulamlara göre gruplara ayrılmaktadır. Materyalin bu şekilde düzenlenmesi sayesinde, asgari sözcük listelerinin kullanıcıları, incelenen sözcüğünün dizisini, üç ek girdi (alfabetik liste, konu adı, dilbilgisel ulam) aracılığıyla öğrenme imkanına sahip olabilmektedir. İkinci Düzey (B2) ve Üçüncü Düzey (C1) asgari sözcük listelerine tematik sözcük grupları bölümleri eklenmemiştir. Bu listelerde sözlükbirimlerinin her biri, yazımsal ve/veya açıklayıcı bir yorum içermektedir. Açıklayıcı yorum, yalnızca yardımcı bir araç olarak, gerektiğinde madde başı kısmına eklenmektedir. Açıklayıcı yorumlar çok anlamlılık durumlarında örnek-gösterimi olarak, dilbilgisel ve biçimbilimsel açıklamalar; çeviri biçimlerinde bulunmaktadır.

Rusçanın yabancı dil olarak öğretiminin uygulamalı materyalleri arasındaki yabancı dil öğretiminin gereksinimler, programlar ve model testleri ile, asgari sözcük listelerinin bir dizi önemli metodolojik işlevi yerine getirdiği kuşkusuzdur.

Yabancı alanyazında akademik ve bilimsel metinlerdeki sözcük üzerine yürütülen çalışmalar da bulunmaktadır. Çeşitli disiplinlerin akademik sözcük üzerine yapılan çalışmalarının arasında, öncelikle Xue ve Nation'ın (1984) *University Word List, UWL* (Üniversite Sözcük Listesi) ve Coxhead'in (2000; 2006 (Ek 1); 2011) *Academic Word List, AWL* (Akademik Sözcük Listesi) en çok kullanılan akademik

⁷⁵ Listedeki pasif sözcüğünün oranı yaklaşık %25'tir.

⁷⁶ Listedeki sözlükbirimler İngilizce, İspanyolca, Almanca, Fransızca ve Çince olarak ayrı bir liste halinde sunulmuştur.

⁷⁷ Sözlükbirimler, "dünya resmini" oluşturan "İnsan", "Doğa" ve "Soyut Kategoriler" gibi tematik sınıflarda gruplandırılmaktadır.

sözcük listeleri sayılmaktadır. UWL listesi (Xue ve Nation, 1984), Yeni Zelanda ve ABD'deki daha önce derlenmiş akademik İngilizce sözcük listelerinden yararlanılarak; 836 maddelik 11 alt listeden oluşturulan bir sözcük dizisidir. UWL listesi, akademik metinlerdeki sözcükbirimlerin ortalama %85'ini kapsamaktadır. AWL listesi, (Coxhead, 2000; Coxhead, 2006 (Ek 1); Coxhead, 2011), UWL listenin kapsamına yakın diğer en çok kullanılan akademik sözcük listesidir. Coxhead, AWL listesini, kolej ve üniversitedeki sanat, ticaret, hukuk ve bilim disiplinlerinde kullanılan 3.500.000 sözcükbirimlik akademik metin derlemine ele alarak oluşturmuştur. Sıklık frekansına göre 10 alt listeye ayrılan AWL listesi, sözcük ailesinden oluşan 570 madde içermektedir. Bu liste, akademik metinlerdeki sözcükbirimlerin ortalama %10'unu kapsamaktadır. Son yıllarda AWL listesi, UWL listesinin yerini almaya başlamıştır. Coxhead'ın, akademik metinler dışında bilimsel metinlerdeki sözvarlığı üzerine yapılan araştırmaları da bulunmaktadır (Coxhead ve Hirsh, 2007). Coxhead ve Hirsh, 14 farklı bilim alanından 1.500.000 sözcükten oluşan bilimsel metinleri inceleyerek 318 sözlükbirimlik *Science Word List*, SWL (Bilim Sözcük Listesi) hazırladılar. Altı alt listeden oluşan SWL listesi, incelemeye alınan derlemindeki sözcüklerin %3,79'unu temsil etmektedir.

Yabancı sözlükbilimsel alanyazınında hedef sözvarlığını tek bir disiplin çerçevesinde ele alan çeşitli çalışmaların olduğu gözlemlenmiştir (Lessard-Clouston, 2010; Vanicheva, 2003; Chung, 2009). Teolojik alanında en sık kullanılan sözcükbirimlerini araştıran Lessard-Clouston (2010), 23 adet 90 dakikalık akademik ilahiyat dersinin incelemesinin sonucunda 100 maddeden oluşan *Theological Word List*, TWL (Teolojik Sözcük Listesi) derlemiştir. Vanicheva (2003), Latince ders kitabına ek olarak *Лексический Минимум по Латинскому Языку* (Latince İçin Asgari Sözvarlık Listesi) bir didaktik materyal geliştirmiştir. 300 sözcükbirimlerinden oluşan bu liste, belirli biçimsel sınıflara göre gruplandırılmış Latin dilinin en sık kullanılan sözcük dağarcığını içermektedir. Chung (2009), güncel haberlerde ve gazetecilikte en sık kullanılan öğeleri inceleyerek, *Newspaper Word List*, NWL (Gazetecilik Sözcük Listesi) derlemiştir. NWL listesi, 579.849 sözcüklü bir gazete derlemi temelinde oluşan bir sözcük listesidir. 588 sözcük ailesinden oluşan listedeki dil öğeleri aralığına göre 10 alt listede gruplandırılmıştır. Derlemde geniş bir yelpazeye

sahip olmayan özel adlar ve GSL listesinde (West, 1953) bulunan ögeleri, NWL listesinde yer almamıştır.

Yabancı dilbilimsel alanyazında iş alanında kullanılan sözcükbirimlerinin derlemesi de çalışılmıştır (Konstantakis, 2007; Nelson, 2000). Alanyazında *Business Word List*, *BWL* (İş Sözcük Listesi) başlığı altında geçen *BWL1* ve *BWL2* listeleri, yaygın olarak kullanılmaktadır. Konstantakis (2007), *BWL1* listesi Nelson'un (2000) *Business English Published Materials Corpus* (İş İngilizcesi Yayınlanmış Materyaller Derlemi) derlemi temelinde oluşturulmuştur. *BWL1* listesi, derlemde 10 veya daha fazla kez geçen, ancak *GSL* ve *AWL*'den hariç tutulan 560 sözcükbirimlerinden oluşmaktadır. Sözcük kullanım sıklığına ve kapsama göre sıralanmış 426 sözcük maddeden oluşan *BWL2* listesi ise Hsu (2011) tarafından oluşturulmuştur.

Görüldüğü üzere yurtdışında hedef sözvarlığı üzerine yapılan çalışmalar, hedef sözvarlığı listelerine ne tür dilsel ögelerin girmesi gerektiğini ortaya koyma amaçlı olup çeşitli disiplinler üzerine çalışmalar yürütülmektedir.

1.5.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Bugüne kadar Türkçe dilbilim alanında sözvarlığı üzerine çok sayıda çalışma yapılmış ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hedef sözvarlığı incelenmesine yönelik çok fazla girişim olmadığı gözlemlenmiştir. Hedef sözvarlığını belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı ve öğretilmesi gereken hedef sözvarlığını oluşturan sözlükbirimlerinin geniş dilbilimsel, yöntembilimsel ve sözlükbilimsel parametreler altında değerlendirilmesinin yeterince yapılmadığı bir gerçektir. Bunun sebebi olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin farklı yabancı dillerin bilim dallarındaki çalışmalarla sınırlı kaldığı söylenebilir. Bununla birlikte, Türkiye’de eğitim sözlüğü, sözvarlığı, hedef sözvarlığı ve sözcük kullanım sıklığı üzerine yapılan çalışmaların tarihsel geçmişine bakıldığında 1950 yılından sonra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanıyla ilgili kuramsal araştırmalar ve uygulamalı çalışmaların istikrarlı bir biçimde artmaya devam ettiği söylenebilir. Türkiye’de sözvarlığı çalışmalarının önem kazanması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilerlemelere olanak sağlamış ve bu ilerleme sürecince sözvarlığı üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Fakat dünyada ve Türkiye’de sözvarlığına ilişkin

çalışmaların artışıyla ve konuyla ilgili geniş bir alanyazının olmasıyla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında seviyelendirilmiş (hedef) sözvarlığını belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında sözvarlığı üzerine yapılan çalışmalarından ziyade alanın diğer araştırma konularında da yeterince araştırma yapılmadığı gerçeği birçok araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir (Büyükaslan, 2007; Göçer ve Moğul, 2011; Karababa, 2010; König, 2002, 2010; Özyürek, 2009; Tosun, 2005).

Dilbilimsel alanyazının taranması sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında sözvarlığı üzerine birçok bilimsel çalışma bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar aşağıdaki konulara ayrılmaktadır:

- i. **Kuramsal ve Yöntemsel Açından Sözvarlığının İncelemesi Üzerine:** Açık, 2008; Akbulut ve Yaylı, 2015; Barin, 2003; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Demircan, 2002; Erol H., 2014; Esgin, 2016; Fidan, 2016; Göçen ve Okur, 2018; Güzel ve Barin, 2013; İnce, 2013; König, 2010; Pehlivan, 2003; Özyürek, 2009; Sarıgül, 2017; Tosunoğlu, 2000; Uçgun, 2006; Ülper, 2018; Yaman, 2016 vd.
- ii. **Sözvarlığının Unsurlarının İncelemesi Üzerine:** Arslan N. ve Durukan, 2014; Bağcı ve Özdemir A., 2021; Çalışkan, 2020b; Göçen, Gökmen ve diğerleri, 2020; Göçen, Karabulut ve diğerleri, 2020; Gün ve İkizcınar, 2019; Gündoğdu, 2019; Hayran ve Yazıcı, 2020; Koçak, 2019; Özkan, E. 2017; Şengen, 2020; Şimşek, 2015 vd.
- iii. **Sözvarlığının Belirlenmesi ve Oluşturulması Üzerine:** Açık, 2013; Aşık, 2007; Aydın M. ve Açık, 2017; Bağcı ve Özdemir A., 2021; Büyükyavuz, 2014; Çalışkan, 2020a; Çiftçi, 1991; Göçen ve Aydın E., 2021; Göçen ve Çiçek, 2022; Göçen ve Göçen, 2021; Hayran, 2019; Petek, 2020; Pilav, 2008; Serin, 2017; Tüfekçioğlu, 2018; Yahşi, 2020 vd.
- iv. **Hedef Sözcük Belirlemesi Üzerine:** Bozkurt, 2015; Tağa, 2016 vd.
- v. **Sözcük Kullanım Sıklığı ve Yaygınlığı Üzerine:** Aydın M., 2015; Çiriş ve Arslan, 2021; Göçen ve Okur, 2017; Kılıç T., 2017; Kılıçarslan ve Bülbül, 2016; Özcan ve Tarcan, 2020; Özdemirel, 2017; Tunçel, 2011; Yılmaz Atagül, 2015 vd.
- vi. **Eğitim Sözlükleri ve Sözcük Listeleri Üzerine:** Aksan Y. ve diğerleri, 2017; Arslan M., 2011; Çınar ve İnce, 2015; Fidan ve diğerleri, 2019; Golynskaia, 2017; Göçen, Şen ve diğerleri, 2020; Gür, 1999; Küçük, 2019; Özcan, 2019; Özcan ve Tarcan, 2020; Özkan, B. 2019a, 2019b; Tüfekçioğlu, 2019; Yılmaz E., 2019; Zenci, 2021 vd.
- vii. **Sözvarlığı Karşılaştırmalı Çözümlemeler:** Çiçek, 2015; Çelik, 2014; Göçen, 2016; Hacısalihoğlu ve Onemli, 2015; Mustafaoglu, 2018; Özdemirel, 2017; Serin, 2017 vd.

Yukarıdaki çalışmalar, hedef sözcük kullanımı belirlemesi ve sözcük kullanım sıklığı konularına katkı sağlamıştır. İlerleyen bölümde, çalışma konusuna ilişkin olan hedef sözcük kullanımı ve sözcük kullanım sıklığı üzerine yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki hedef sözcük kullanımı çalışmalarının kökeni Türkçenin sözcük kullanımı üzerine yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Türkiye’de sözcük kullanımı konusunda akla ilk gelen isimlerden biri, Doğan Aksan’dır. Onun *Türkçenin Sözcük Kullanımı* (2004a) adlı eseri, günümüzde de sözcük kullanımı üzerine yapılan tüm çalışmalarda referans olarak gösterilmektedir.

Türkiye’de sözcük kullanımı listeleri üzerine yapılan ilk çalışmalardan biri, Ömer A. Aksoy’un *Bir Dili Öğrenmek için En Lüzumlu Sözcükler* (1936) adlı eseri sayılmaktadır. Daha sonra Erdem’in *İlkokullarda Talebeye Öğretilecek Kelime Kadrosu* (1938), Özön’ün *Kelime Haznesi* (1954) eserlerinde, daha küçük ölçekte sözcük listeleri çalışılmıştır. Sözcük listeleri üzerine ilk çalışmalar arasında Pars ve Pars’ın *Okuma Psikolojisi ve İlk Okuma Öğretimi* (1954) bulunmaktadır. Pars ve Pars, belge tarama ve gözleme dayalı yöntemler kullanarak, ilköğretim birinci sınıfta öğretilmesi gereken 698 sözcük biriminden oluşan bir liste derlemişlerdir. Çalışma kapsamında hazırlanan sözcük listesi, Thorndike’in (1921) sözcük listesiyle karşılaştırılmıştır.

Günümüzde Türk alanyazınında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük seçimi, sözcük kullanımı seçim ilkeleri ve yöntemleri, öğretilen/öğretilecek sözcük kullanımının hacmi, genişliği ve derinliği gibi konular üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında sözcük kullanımı üzerine yapılan çoğu çalışmanın daha çok temel sözcük kullanımı üzerine olduğu gözlemlenmiştir (Açık, 2013; Akbulut ve Yaylı, 2015; Arslan, 2014; Aşık, 2007; Bağcı ve Özdemir A., 2021; Çalışkan, 2020; Çelik, 2014; Çiçek, 2015; Erol H., 2014; Göçen ve Aydın E., 2021; Gün ve Şimşek, 2012; Mustafaoğlu, 2018; Şimşek ve Şimşek, 2017; Yahşi, 2020; Yılmaz E., 2019). Fakat alanyazınında daha yüksek dil düzeyleri üzerine de çalışılmıştır (Bozkurt, 2015; Küçük, 2019). Bununla birlikte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanyazınında yapılan sözcük kullanımı çalışmaları incelendiğinde, araştırmacıların sözcük kullanımı tespitiyle ilişkili sorunlar üzerinde durulduğu da gözlemlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında sözcük sıklığı üzerine yapılan çalışmalar temelde sıklık tespitini amaçlarken, bu alanda kullanılan ders kitaplarında

ve okuma metinlerinde sıklıkla kullanılan sözcükleri belirlemeyi de amaçladığı görülen önemli örnekler bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenmesi gereken temel sözvarlığının belirlenmesi amacıyla Açık (2013) tarafından yapılan *Temel Türkçe (A1/A2) İçin Söz Dağarcığı Tespit Denemesi* adlı çalışma, sözcük sıklığı üzerine yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmada Açık, *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*'nün (Göz, 2020) temelinde Türkçenin temel sözvarlığını oluşturmaya çalışmıştır. Açık, en çok kullanılan 1.000 ve 2.000 sözlükbirimlik sıklık listeleri sunarak A1 ve A2 seviyesinde öğrencilere öğretilebilecek sözcükleri ve onların nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda öneriler sunmaktadır. Araştırmacının ders kitapları üzerine yapılan diğer çalışması ise *TÖMER Kitaplarındaki Kelime Varlığı*'dır (Aydın M. ve Açık, 2017). Araştırmacılar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan TÖMER ders kitaplarındaki sözvarlığı ile dil öğrenenlerin yabancı bir dilde bilmesi gereken sözcükbirimlerin arasındaki yeterliliği bulmaya çalışmışlardır. Çalışmada, sözcük listesine birleşik yapılarda sadece birinci sözcük dâhil edilmiştir; “de/da” bağlaçları, soru takıları ve rakamları dahil edilmemiştir; özel adlardan kurum-kuruluş isimleri dahil edilmiş, şahıs adları ise liste dışı tutulmuştur.

Aşık (2007), Türkçenin konuşma dilinde sözcüklerin kullanım sıklığı ve öğrenilmesi gereken temel sözcükbirimlerin belirlenmesi amacıyla *Yabancılar İçin Temel Türkçe Sözcük Varlığının Oluşturulması* adlı bir bütüncü çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada, D-AOBM’de dil seviyelerine göre belirtilen maddebaşı sözcükbirimlerin sayılarıyla 21 ders kitabında maddebaşı sözcükbirimlerin sayıları karşılaştırılmıştır.

Yahşi (2020), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel düzey sözvarlığını belirleme amacıyla Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarındaki sözvarlığını incelemiştir. Yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına yönelik tespitler Sakarya Üniversitesi TÖMER’de temel düzey öğrenimlerini yeni tamamlamış olan ve akademik başarı ölçütüne göre seçilmiş 21 öğrencinin uygulamaları üzerinde değerlendirilmiştir. Çalışmada, incelenen ders kitapları ve yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarındaki sözvarlığı dizini oluşturma sürecinde atasözleri, deyimler, ilişki sözleri, birleşik eylemler ve özel adlar kültür aktarımı bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın

sonucunda, ders kitaplarında ve uygulamalarda en çok kullanılan ilk 250 sözcükbirimi ve sıklık düzeyleri oluşturulan dizinlerde sunulmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında okuma kitaplarındaki sözvarlığı öğelerinin tespitine yönelik birkaç çalışma bulunmaktadır: *B1 Seviyesi Türkçe Okuma Metinlerinin Sözvarlığı Üzerine Bir İnceleme* (Petek, 2020); *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikaye Kitaplarının İncelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretimi A1-A2 Hikaye Örneği* (Gün ve Şimşek, 2017); *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanmış “Salih Hikaye Seti”nde Yer Alan Sözvarlığı Unsurları* (Göçen ve Çiçek, 2022); *Yabancılar İçin Hazırlanmış Türkçe Okuma Kitaplarındaki Sözvarlığı: Çocuk Hikayeleri Dizisi A1-A2 Örneği* (Göçen ve Aydın, 2021) ve *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Okuma Kitaplarındaki Sözvarlığı Öğelerinin İncelenmesi* (Göker ve Göçen, 2021). Büyükkiz ve Hasırcı’ya (2013: 154) göre, yabancı dil öğretiminde okuma metinleri rastlantısal sözvarlığı dil edinimini desteklemektedir. Rastlantısal sözvarlığı öğretimi dil becerilerinin eğitimi sürecinde gerçekleştirilmektedir. Araştırmacılara göre, öğretilen sözcükbirimlerin birbiriyle bağlantılı olması dil öğretiminin önemli bir parçasıdır.

Sözvarlığı karşılaştırmalı çalışmalar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dikkat çeken çalışmalar arasında bulunmaktadır. Serin, (2017), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki ve bu ders kitaplarını kullanan öğrencilerin sözvarlığı; Çiçek (2015) ise, D-AOBM’nin sözcük setleri ile yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki sözcükleri karşılaştırılmışlardır. Diğer ilgi çekici karşılaştırmalı araştırmalar, Türkçe ve diğer yabancı dillerin sözvarlığı üzerinde yapılan çalışmalardır. Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe sözvarlığının karşılaştırılması Çelik (2014) ve Hacısalıhoğlu ve Önemli (2015) tarafından yapılmıştır. Çalışmalarında hem ders kitaplarında kullanılan sözvarlığının hem sıklıklarının karşılaştırması yapılmıştır. Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarının sözvarlığının karşılaştırılması ise Mustafaoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Akademik sözcük listelerinin oluşturulmasına yönelik kapsam açısından en geniş çalışma Tüfekçioğlu’un (2018) *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Sözvarlığı* adlı çalışmasıdır. Tüfekçioğlu bu eserde yabancı dil olarak Türkçenin sosyal bilimler alanındaki teknik ve akademik

sözvarlığının belirlenmesi amacıyla *Akademik Türkçe Sözcük Listesi*'ni oluşturmuştur. Bu eserde Tüfekçioğlu genel bilimsel Türkçeye yönelik olan akademik sözcük listesini arkeoloji, felsefe, iletişim, siyasal bilimler, spor bilimleri, ilahiyat, tarih, psikoloji, coğrafya, sanat, sosyoloji, antropoloji, şehir planlaması, turizm, eğitim, ekonomi, dilbilim, edebiyat olmak üzere 18 alana ayırmıştır. Tüfekçioğlu, 1.854.157 sözcükbirimlik bir veri tabanı oluşturularak bu veri tabanında bulunan sosyal bilimlerdeki her bir alt alanı *teknik sözvarlığı* olarak kabul etmiştir.

Yabancı dil öğrenenlerinin kalıp ifade bilgisi de hedef sözvarlığının bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu çalışmanın ana eksenini Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi oluşturduğundan ve kalıplaşmış dil birimleri yabancı dil öğretiminde kültürel unsurlar arasında yer aldığından bu konuda alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda bu konuda yapılan çalışmaların hedef kitlenin özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu konuda; *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinde Atasözü ve Deyimlerin Dağılımı* (Gün ve İkizçınar, 2019); *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi ve Kalıp Sözler* (Gökdayı, 2016); *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Sıklık Analizi* (Yılmaz Atagül, 2015); *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Türk Kültür Ögeleri Olarak Atasözleri ve Deyimler* (Özkan E., 2017); *Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan İkileme, Deyim ve Atasözlerinin Kullanım Sıklığı ve Seviyelere Göre Dağılımı* (Göçen ve diğerleri, 2020); *Kültürler Arası İletişim Yaklaşımı Açısından Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Deyimler* (Gündoğdu, 2019); *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Yer Alan Deyimler Üzerine Bir İnceleme* (Hayran ve Yazıcı, 2020) gibi çalışmaları alanyazına önemli katkıda bulunmuştur.

Türk alanyazında ilişki sözler üzerine çalışmalar da bulunmaktadır. Ünsal (2013), *Yeni Hitit I Yabancılar İçin Türkçe (A1 ve A2 düzeyi)* ders kitabında yer alan ilişki sözlerin yapısal, işlevsel, anlamsal ve bağlamsal özelliklerini incelemiş ve bağlamlarına göre bir sınıflandırma sunmuştur. Demir M. ve Uzdu Yıldız (2016), Gökdayı'nın (2015) çalışmasını bütüncü olarak alarak ilişki sözlerin sınıflandırılmasını bildirişim konularına göre oluşturmuşlardır. Bayraktar (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar

kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitap setlerinde yer alan ilişki sözleri işlev ve bağlamlarına göre listelemiştir. Bayraktar, ilişki sözleri *sosyal ilişki kalıpları, duygu kalıpları, tutum kalıpları ve söylem düzenleme kalıpları* olarak dört ana başlık altında vererek ve söylem çözümlemesi yöntemi kullanarak kültürel yönden yorumlamaya çalışmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlükbilimi ilkelerine ve dil düzeylerine uygun olarak sözlük çalışmalarına ihtiyaç giderek artmaktadır. *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Tekdilli Sözlük Oluşturma Ölçütleri* (Gür, 1999); *Başlangıç Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Sözlükçe Çalışması* (Özcan, 2006); *Yabancılar Türkçe Öğretim Kılavuzu Temel Seviye* (Arslan M., 2011); *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tek Dilli Öğrenici Sözlüğü: Model, Yöntem ve İlkeler* (Golynskaia, 2017); *Yabancılar İçin Başlangıç Düzeyi Türkçe Sözlük* (Yılmaz E., 2018) ve *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B1 Seviyesi İçin Materyal Olarak Sözlük Geliştirme* (Küçük, 2019) bu konu üzerine yapılan sözlükbilimsel çalışmalar arasında bulunmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında güncel sözlükbilimsel çalışmaların arasında dikkate değer bir çalışma Fidan ve diğerleri (2019) tarafından derlenen *Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlüğü ve Etkinlik Kitabı* eseridir. Bu sözlük A1 ve A2 dil düzeyleri için geliştirilmiştir. Sözlükte sunulan kapsamlı tematik sınıflandırılma, sözlükbirimlerin görsellerle desteklenmesi ve Türkçe dışında İngilizce, Fransızca, Rusça, Korece, Almanca ve Arapça dillerinde karşılığının bulunması, örnek tümceler, karekodlu ses dosyaları, etkinlikler ve alıştırmalar gibi özellikleri taşıması dil öğrenenlerinin istenilen dil becerilerini edinmelerine yardımcı olmaktadır. Tüm bu kullanıcı dostu özelliklerin tek bir sözlükle bulunması Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bir ilk niteliği taşımaktadır. Ayrıca, Türk alanyazında bu tür eğitici sözlükbilimsel eserlerin yok denecek kadar az olduğu da dikkat çekmektedir.

Yabancı dil olarak öğretimi alanında sözvarlığı üzerine yapılan tüm çalışmalar sözcük sıklığı ölçütün temellinde yapılmaktadır. Sıklık çalışmaları, yabancı dil öğretiminde yapılan/yapılacak çalışmalar için birer rehber niteliğindedir. Türkçeye yönelik yapılan sözcük sıklığı çalışmalarında derlemeler önemli veriler sağlamaktadır.

Sözcük sıklığı üzerine 1960'ncı yıldan başlayarak çeşitli derlem tabanlı sözlük çalışmaları yapılmıştır (Aksan Y. ve Yaldır, 2012; Aksan Y. ve Demirhan, 2015; Çalışkan, 2014; Göz, 2020; Memoğlu-Süleymanoğlu, 2006, 2014; Pierce, 1960; Ölker, 2011a, 2011b; Sezer, 2017; Tezcan-Aksu ve Adalı, 2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında seviyelendirilmiş hedef sözcük listeleri oluşturulmasında sözcükbirimlerin kullanım sıklıklarının yer aldığı sıklık çalışmalarının önemli bir yeri vardır. Sözcüğün kullanım sıklığı, pek çok dilbilimsel, eğitimsel sözlükbilimsel araştırmalarda ve/veya uygulamalı çalışmalarda karar alma süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Söz gelimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik uygulamalarda, sıklık verisi kullanılabilir ve ana dilinde yapılan sıklık çalışmalarının verileri ve yöntemleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılacak uygulamalı çalışmalar için önemli bir bilgi kaynağı sunmaktadır.

Sözcük sıklığı üzerine yapılan ilk çalışmaların arasında Pierce'n (1960) *A Frequency Count of Turkish Words* (Türkçe Kelime Sayımı) çalışması bulunmaktadır. Pierce bu çalışmada, sözcük sayımları morfem sayımına dayanarak kök ve gövdelerden oluşturulan sözcük listesi sunmuştur. Pierce sözlü ve yazılı dilin çözümlenmesi sonucunda, sözlü dilde 138.025 sözcük içinde 3.715 örnekçe kullanıldığını ve bu sözcüklerin %90'nı ilk 700 sözcük oluşturduğunu; yazılı dilde 103.485 sözcük içinde 6.005 örnekçe kullanıldığını ve bu sözcüklerin %90'nını yaklaşık 1.500 sözcük oluşturduğunu tespit etmiştir.

Türkiye'de ana diline yönelik sözcük kullanım sıklığı üzerine yapılan bazı çalışmalar öne çıkmaktadır. Göz (2020), *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü* çalışmada 1995-2000 yılları arasındaki yazılı metinlerden oluşturulan 1.006.306 sözcükbirimlik derlemi değerlendirerek 22.693 maddelik bir sıklık sözlüğü derlemiştir. Ölker'in (2011) *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü* (YTKSS) (1945-1950 Arası) adlı eseri 26.425 maddebaşı içeren *Alfabetik Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü* ve *Sayısal Sıralı Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*'den oluşmaktadır. Memoğlu-Süleymanoğlu'nun, derlem temelinde hazırlanan 500.000 sözlükbirimlik *Türkçenin Ters Sıklık Sözlüğü* (2006) ve 200.000 sözlükbirimlik *Türkçenin Sıklık Sözlüğü* (2014)⁷⁸ adlı iki çalışma bulunmaktadır. Tezcan-Aksu ve

⁷⁸ Bu sözlük, XX. Yüzyıl edebiyat eserlerinden belirli metinlerden oluşturulmuş derlem temelinde ve Rusçanın, Bulgarcanın ve Özbek Türkçesinin sıklık sözlükleri örnek olarak hazırlanmıştır.

Adalı (2018), *Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü* adlı eserindeki sözcük listesi 2014 yılında sanal ortamdaki Türkçe metinlerden oluşturulan derlem temelinde derlenmiştir.

Türkiye’de ana diline yönelik *Türkçe Ulusal Derlemi* (TUD)’ne dayalı yeni ve geniş kapsamlı sıklık çalışmaları bulunmaktadır (Aksan Y. ve diğerleri, 2011; Aksan Y. ve Yaldir, 2012; Aksan Y. ve diğerleri, 2017). Aksan Y. ve diğerleri (2011), Türkçe Ulusal Dil Derleminin veri tabanına dayalı derlemi ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki bir referans derlemiyle karşılaştırarak sayısal sıralı sözcük sıklığı listeleri hazırlamışlardır. TUD’e dayalı diğer çalışma ise, kurgusal metinlerle gazete metinlerindeki kök sözcüklerinin sıklıkları üzerine yapılmıştır (Aksan Y. ve Yaldir, 2012). Alanyazındaki Türkçenin bilgisayara dayalı çalışmalarından farklı olarak TUD’e dayalı Türkçe yazılı ve sözlü metin verisinin temelinde derlenen *A Frequency Dictionary of Turkish Core Vocabulary for Learners (Öğrenenler İçin Türkçe Temel Kelimelerin Sıklık Sözlüğü)* sıklık sözlüğü, (Aksan Y. ve diğerleri, 2017) kapsamı ve dengesi açısından temsil gücünün yüksek olduğu bir çalışmadır. Türkçeyi ikinci dil/yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan bu sıklık sözlüğü, dil öğrenenlerin, öğretmenlerin ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için materyal geliştirenlerin ihtiyaçlarına hizmet etmektedir.

Bu çalışmada örnek alınan araştırmalardan biri Çiftçi tarafından yapılan *Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencisi Üzerinde Sözcük Serveti Araştırması* (1991) adlı çalışmadır. Çiftçi, yükseköğrenim öğrencilerinin sözcük servetinin tespitine yönelik bu çalışmada, 102 yazılı dokümandan oluşan örneklemi çözümlemesi sonucunda 60.095 sözcük içinde 3.916 örnekçe kullanıldığını tespit ederek bu sözcük birimlerinin sıklık frekanslarını gösteren bir sözcük listesi oluşturmuştur. Bu listeye rakam ve rakam adları, özel adlar, gün ve ay adları dahil edilmemiştir. Deyimler, edatlar ve hem yardımcı eylemle hem de eylem türetim biçim birimiyle kullanılabilen sözcükler ayrı sözcük birimi olarak sayılmıştır. Listeye *ne...ne, hem....hem, ya....ya* gibi yapılar dahil edilmiştir.

ODTÜ Türkçe Derlemi’ne (ODTÜTD) dayalı *Yüksek Sıklıktaki Adlar: Zaman Sözcük Biçimi Üzerine Derlem Temelli Bir İnceleme (Eşdizimlilikler, Biçim Birimi Dizileri, Dil Bilgisel Örüntüler ve Semantik Prozodi)* (Çalışkan, 2014) adlı eseri Türkçenin sözcük serveti ve sözcük sıklığı açısından önemli bir kaynaktır ve bu çalışma

veri çözümlemesinde örnek alınan araştırmalardan biridir. Çalışkan, *Yüksek Sıklıktaki Sözcükler* başlığı altında Brown Derlemi ve Oxford İngilizce Derlemi’ni esas alarak derlemler içerisinde yer alan sözcüklerin *yüksek sıklık düzeyi*, *orta sıklık düzeyi* ve *düşük sıklık düzeyi* olarak sınıflandırmıştır. Ayrıca araştırmacı *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*’ne de (Göz, 2020) başvurmuştur. Çalışmada, sözcük tespiti için *AntConc* yazılım programı kullanılmıştır. Ayrıca Çalışkan, *AntConc* yazılım programının özellikleri ve kullanımını ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. Araştırmacı, eşdizimlilikler, biçimbirimi dizileri ve dilbilgisel örüntülerin tespiti için ODTÜ Türkçe Derlem’den; karşılaştırma için de TUD’ten yararlanmıştır. Derlemlerde ilk 1.000, ilk 2.000, ilk 50.000 sözcük dizisinde yer alan dil birimlere ilişkin tespitler sıralanmıştır:

- i. Tanımlık, edat, bağlaç, adıl gibi görevli birimlerin yüksek sıklık düzeyine sahip sözcükler arasında yer aldığını ve bu dil öğelerinin içerik sözcükleri kadar önemli olduğu;
- ii. YTKSS⁷⁹, TUD ve ODTÜTD derlemlerde en sık kullanılan ilk 100 sözcük içindeki adların “zaman, yer, kişi, durum, organ” adları şeklinde bir kavramsal gruplandırmaya imkan verdiğine;
- iii. Sıklık çalışmaları iç içe geçmiş iki ana eksen üzerinde şekillenmektedir. Birinci eksen, yüksek sıklık düzeyine sahip sözcükbirimlerin içerisinde adların ilk konumda bulunduğunu; ikinci eksen ise adların diğer dil birimleri ile kurdukları sözcüksel ve dilbilgisel ilişkiler ağına oluşturduğunu;
- iv. Derlem dilbilimiyle ilgili Türkçe kaynakların sayısı oldukça az olduğundan *eşdizimlilik*, *eşdizimli*, *dil bilgisel eşdizimlilik*, *eş kullanımlılık*, *boş eş kullanımlılık*, *uyumluluk*, *uyumluluk satırı*, *düğüm sözcük*, *pencere aralığı*, *sol yönelimli*, *sağ yönelimli*, *sözlük birim*, *sözcük biçimi*, *sözcük birim*, *teksözcük*, *sıklık*, *dağılım*, *n-gram* gibi terimlerinin tanımlarında terim sorunu ortaya çıktığına dikkat çekerek bunlar üzerinde durmanın önemini ortaya koymuştur.

Yukarıda bahsedilen çalışmalardaki yöntemsel adımların derlem çalışması yapmak isteyen araştırmacılar için oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu konuda gerçekleşen çalışmalar eğitimsel sözlükbilimde gelecekteki sıklık çalışmaları için bir çalışma modeli sunmaktadır ve yüksek sıklıktaki dil birimlerinin nasıl incelenebileceğine yönelik fikir sunmaktadır.

Yukarıda sunulan çalışmalara bakarak Türkiye’deki sözvarlığı ve hedef sözvarlığı üzerine yapılan çoğu çalışmanın derlem tabanlı veya derleme dayalı gerçekleştiğini ve amaca bağlı olarak farklı konular üzerine odaklandığı söylenebilir. Bu çalışmalar eşzamanlı ya da artzamanlı karşılaştırmalı incelemeleri, dilbilimsel

⁷⁹ YTKSS, *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*’nün kısaltmasıdır.

yönden yapılan araştırmalar, çeşitli alanlarda kullanılan sözvarlığı belirlemeye yönelik çalışmalar, eğitim sözlükleri oluştırmaya yönelik çalışmalar, dil düzeylerine göre sözvarlığı listelerinin ya da tematik dökümünün oluşturulması gibi konulara ayrılmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözvarlığı belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların sayısının her geçen gün arttığı yukarıdaki örnekler yoluyla görölse de bu alanda hedef sözvarlığı listelerinin hala eksik olması daha fazla bilimsel çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMSEL SÖZLÜKBİLİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE SÖZVARLIĞININ KAPSAMI VE SUNUMU

İkinci bölümde Türkçe sözvarlığı kavramının tarihsel gelişimi sürecinde yapılan çalışmalara değinilmiş ve çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan betimlemelere ve kavramlara yer verilerek bu doğrultuda Türkçenin sözvarlığının türetimsel biçimleme süreçleri, nitelikleri, kavramsal özellikleri ve anlamsal ilişkileri ele alınmıştır. Ayrıca sözlükbirimlerin sözlüksel ulamlarını belirlemek amacıyla Türkçedeki sözcük türleri sözlükbilimsel açıdan sınıflandırılmıştır. Daha sonra yabancılara Türkçe öğretimi açısından Türkçe sözvarlığının kapsamı ele alınarak temel sözvarlığı, kalıplaşmış dil birimleri ve terimler tanımlanmış ve nasıl bir görünüme sahip olduğu sunulmuştur. Bu çerçevede Türkçe sözvarlığının içerisinde yer alan dil birimlerinin görünümleri ve dilbilimsel özellikleri üzerinde durularak bu dil birimlerinin Türkçe hedef sözvarlığı sözlüğünde hangi ölçütlere göre yerleştirilebileceği belirlenmiştir. Belirlenmiş olan hedef sözvarlığındaki sözlükbirimlerinin tasnifi Türkçenin yapısal, anlamsal ve dilbilgisel özellikleri dikkate alınarak yapılmıştır.

2.1. TÜRKÇE SÖZVARLIĞININ NİTELİKLERİ VE SÜREÇLERİ ÜZERİNE

2.1.1. Türkçe Sözvarlığının Değişme ve Gelişme Yolları

Sosyal, ekonomik, kültürel değişikliklerin dile yansımaları sonucunda yeni göstergeler, yeni kavramlar ortaya çıkmış ve bunlara yeni ad verilmesine başka bir ifadeyle “adlandırmaya” ihtiyaç gün yüzüne çıkmıştır. Bu olgu bir dilde yeni kavramları karşılamak üzere oluşturulmuş *yeni oluşum* (İng. neologism) terimiyle açıklanamaktadır (Günay, 2007: 221). Matore yeni oluşumu bir dilin sözvarlığına belli bir tarihsel dönemde katılan yeni birimler olarak tanımlayarak yeni sözlükbirimlerin üretilmesinin yeni bir sözcük oluşumuyla, dilbilgisel kurallara uygun değişiklikleriyle ya da var olan sözcüklere yeni anlamlar yüklenmesiyle olabileceğini ileri sürmektedir (aktaran Emecan, 1998: 22). Bu değişimlerin sebebi yeni ya da zaten var olan bir

olgunun bilinmeyen bir yönünün kavramsal bir içerik kazanmasıdır. Dilde bu değişimler türetme, eğretilme ya da deyişsel kullanım yoluyla gerçekleşmektedir.

Sözvarlığının geliştirilmesi yollarından bir diğeri ise *özleşme* ve *yalınlaştırmadır*. Yeni sözlükbirimlerin dilin sözvarlığına kazandırılması yabancı dillerin etkisiyle; yöresel kullanımda olan sözcüklerin ölçünlü dile girmesiyle; küçük dil topluluklarının dar bir çevrede kullanılan sözcüklerinin ölçünlü dil sözvarlığına girmesiyle mümkündür. Ölçünlü dil, belirli ölçü ve kurallara bağlı, toplum olarak konuştuğu ve iletişim araçlarının sıklıkla kullanıldığı, işlev ve geçerlilik alanı geniş olan dildir. Özellikle kentleşme olgusuyla bir dizi ağız özelliklerinin konuşulan dilden yazılan dile geçmesi ve ölçünlü dilde yaygınlaşması sonucunda Türkçe sözvarlığına yeni dil ögeleri kazandırılmaktadır. Aksan'a (1995: 13) göre, bu yolla dile giren sözcükler, onun hem anlamını hem sözvarlığını zenginleştirmektedir.

Bir dilin sözvarlığının gelişmesinde ve değişmesinde medyanın etkisi ve siyasi etkenlerin baskısı hissedilmektedir. Bu baskı altında bir dilin sözvarlığı yabancılaşacaktır. Araştırmalar, temel sözvarlığının artsüremli görüntüsündeki özelliğinin ona ait ögelerin değişimlere karşı kendini en iyi koruyan ögelerin olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi, temel ve çok sık kullanılmakta olan sözcükler olmalarıdır. Aksan (2000: 17), temel sözvarlığındaki dil ögelerinin, 1000 yılda %19 oranında değişebileceğini ve %81'inin yaşadığını belirtmiştir.

Özetle dil, üretilen ve yaratılan niteliklere sahip bir sistem olduğundan Türkçenin de arasında bulunduğu tüm diller sonsuz sayıda sözcük üretme ve türetme yetisine sahiptir. Bağlantılı⁸⁰ bir dil olan Türkçenin sözvarlığı önemli ölçüde türetme, birleştirme ve kalıplaşma yoluyla oluşturulur ya da diğer dillerin etkisiyle adlandırma, sözleşme ve yalınlaştırma yollarıyla Türkçeye yeni sözcükler kazandırılmış ve kazandırılmaya da devam edilmektedir. Türkçe, sözvarlığı bakımından zengin bir dildir ve her kavramın ya bir karşılığı vardır ya da buna karşılık üretilmesi mümkündür (Eker, 2013: 87). Türkçenin çok elverişli bir dil olması Türkçenin biçim özelliklerinde ve yapısında saklıdır (Aksan D., 1995: 133-134).

Tüm dillerde sözvarlığını geliştirme, genişletme ve türevler yaratmada birtakım yol ve yöntemler vardır. Fakat sözvarlığının gelişmesini sınırlayan dilin iç sistemine ait etkenlerin olduğu unutulmamalıdır. Siyasal, dini, ticari, eğitim,

⁸⁰ *Bağlantılı diller* terimi 2.1.2.1. *Ekleme* bölümünde açıklanmaktadır.

teknolojik etkileşimler ve savaş ya da göç gibi durumlar ulusların milli değeri olan dilde değişiklikler yarattığından, dünyadaki dışa açık ulusların sözvarlığının gelişmesi kaçınılmaz bir durumdur. Dolayısıyla, bu değişiklikler yabancı dillerden alıntılar şeklinde sözvarlığına yansımaktadır. Kuşkusuz, sözvarlığının başka dillerle etkileşimden dolayı zenginleşmesi bir çağdaşlaşma göstergesidir, fakat bu süreçte dilin yabancılaşabileceği ve temel sözvarlığına zarar verebileceği de unutulmamalıdır.

Bu çerçevede dilin “bir yandan var olanı koruma ve gelecek kuşaklara bunları aktarma diğer yandan gelişmelere açık” Türkçenin diğer diller gibi zaman içerisinde “değişebileceğini ya da değişmeden sürdürülebileceği” (İşeri, 2017: 16) aşıkardır.

2.1.2. Türkçe Sözvarlığının Türetimsel Biçimlenme Süreçleri

Türetim biçimbirimlerinin tabanlara eklenmesiyle ortaya çıkan yeni sözcükbirimlerin yeni anlamlarının incelenmesi *türetimsel biçimbilim* alanı kapsamında gerçekleşmekte ve sözvarlığına yönelik yapılmaktadır (Büyükkantarcıoğlu, 2000: 49). Türetim biçimbirimlerinin sözcükbirim tabanlara eklenme olgusu *türetim* (İng. derivation) süreci olarak bilinmektedir (Vendina, 2010: 288) ve yeni sözcükbirimler oluşturma yollarının ortak adıdır (Bauer 2008: 207; Booij, 2005a: 51; Uzun, 2006: 49). Türetimsel biçimleme süreçleri *biçimbilimsel*, *anlambilimsel*, *biçimbilimsel-sözdizimsel* ve *sözcükbilimsel-sözdizimsel* süreçleri gibi dört ayrı başlık altında ele alınmaktadır (Vendina, 2010: 289).

Türetimsel biçimlenme yollarıyla Türkçe sözvarlığına çeşitli somut ve soyut kavramlar kazandırılmıştır. Türkçenin sözvarlığına türetimsel biçimleme süreçlerinin bir arada veya ayrı ayrı uygulanmasıyla ortaya çıkan sözcükbirimlerle şekillenerek türetim süreçlerinin sonucunda yeni dilsel ögeler kazandırılmaktadır. Ayrıca türetimsel biçimleme süreçleri sözvarlığındaki değişimleri yansıtmaktadır. Aksan (2004a: 11), bir dilin sözvarlığının, yüzyıllar boyunca sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel değişiklikleri yansıttığını ve yabancı dillerin etkisiyle ne tür değişimlerin gerçekleştiğini gösterdiğini söylemektedir.

Türk dilbilim alanyazınında sözcük türetimi konusunda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (Adalı, 2004; Akalın, 2014; Alibekiroğlu, 2017; Büyükkantarcıoğlu, 2000; Demir ve Yılmaz, 2012; Demircan, 2005; Eker, 2013; Erguvanlı, 1984; Kornfilt,

1997; Nalbant, 2017; Nalbant ve Demirel, 2014; Özsoy, 1999; Sarı, 2015; Sebzecioğlu, 2013; Uzun, 2006).

Türkçenin biçimsel ve yapısal özellikleri dikkate alınarak türetimsel biçimleme süreçlerinin arasında *ekleme*, *bileşme*, *yeneleme* ve *ödüncleme* gibi yöntemler öne çıkmaktadır.

2.1.2.1. Ekleme

Türkçe, tipolojik olarak *bağlantılı* (İng. agglutinative); başka deyişle, sondan dallanan dil türü olduğundan çekim⁸¹ ve yapım eklerinin sözcüğün tabanına sırayla bağlandığı gelişmiş bir ekleme dizgisine sahiptir (Adalı, 2004: 17; Johansen, 2007: 38; Korkmaz, 2009: 5- 15; Toklu, 2003: 7). *Bağlantılı diller*, sözcüklerin sınırlarının açıkça tanımlandığı biçimbirimlere bölündüğü, her bir biçimbirimin kendi dilbilgisel anlamına sahip olduğu dillerdir (Vendina, 2010: 362). Ön ek, iç ek ya da son ek gibi ekleriyle yeni sözcükbirimler oluşturma süreci *ekleme* (İng. affixation) olarak adlandırılmaktadır (Ediskun, 1996: 101; Karaağaç, 2013: 383; Uzun, 2006: 35). Türkçede birçok sözcükbirim, bağımlı biçimbirimleri olan türetim biçimbirimlerinin (A)d ve (E)ylem tabanlarına eklenmesiyle türetilir; türetmesi bir tek ekleme türüyle, *sona-ekleme*yle (İng. suffixation) yapılmaktadır.

Türetim biçimbirimleri türetilen sözcükbirimlerin *sözlüksel ulamını*⁸² belirlemektedir (Booij, 2005a: 256; Uzun, 2006: 49). Türkçede *ad*, *eylem*, *niteleyici*, *adıl*, *belirteç*, *ilgeç* ve *bağlaçlar* ana sözlüksel ulamlar olarak kabul edilmektedir (İmer ve diğerleri, 2011: 232). (A)d ve (E)ylem tabanına eklenen türetim biçimbirimleri, genellikle tabanın anlamıyla bağlantılı *türetimsel sözcüğü* (İng. derivative word) türetmekte; çoğu zaman tabanın sözlüksel ulamını değiştirmektedir (Göksel ve Kerslake, 2005: 51; Uzun, 2006: 47). Ad kök ve ad gövdelerinin türetim biçimbirimi almamış durumları ya da ad, niteleyici, eylem gibi bir sözlüksel ulama ait bir sözcüğün

⁸¹ Türkçede çekim ekleri durum, iyelik, sayı, zaman, kişi ve eylem eklerinden oluşmaktadır ve sözcüğün anlam ve sınıfını değiştirmemektedir. Çekim ekleri yeni sözcükbirimler türetmede yer almazlar, fakat az da olsa sözcükte çekim ekleriyle türetilmiş sözcükbirimleri mevcuttur (örn. *top-tan*; *çık-tı*; *üst-e*).

⁸² Çalışmada genel kullanımda *sözcük türü* de denilen sözlükte listelenmiş sözlükbirimlerin sergilediği ulamları *sözlüksel ulam* (İng. lexical category) terimi karşılamaktadır.

köklerinden türetim biçimbirimiyle türetilen ad gövdeleri *ad tabanı* olarak adlandırılır (İmer ve diğerleri, 2011: 12; Karaağaç, 2013: 50).

Dilbilim çalışmalarında türetim süreci *adıl* ve *eylemcil* biçimdeki sınıflaması *ad yapımı* ve *eylem yapımı* başlıkları altında A'dan A, A'dan E, E'den A ve E'den E olarak dördü sınıflama olarak kullanılmaktadır (Banguoğlu, 2019: 155; Ergin, 2009: 197, 204-338; Uzun, 2006: 49). Başka deyişle, yeni sözcükbirim türetmede kullanılan türetim biçimbirimleri addan ad ($A \rightarrow A$), addan eylem ($A \rightarrow E$), eylemden ad ($E \rightarrow A$), eylemden eylem ($E \rightarrow E$) türetebilmektedir. (A)d tabanlara ya da (E)ylem tabanlara eklenen türetim biçimbirimleriyle oluşan *türetimsel sözcükbirimleri*⁸³ aşağıda verilen örneklerde gösterilmiştir:

- (13) **A tabanından A türeten:**
a) $\{söz\}(A) + \{Cık\} \rightarrow SÖZCÜK (A)$
b) $\{çocuk\}(A) + \{CA\} \rightarrow ÇOCUKÇA (N)$
c) $\{akşam\}(A) + \{layIn\} \rightarrow AKŞAMLEYİN (B)$
- (14) **A tabanından E türeten:**
a) $\{su\}(A) + \{LA\} + \{mAk\} \rightarrow SULAMAK (E)$
b) $\{kan\}(A) + \{A\} + \{mAk\} \rightarrow KANAMAK (E)$
- (15) **E tabanından A türeten:**
a) $\{utan-\}(E) + \{gA/Iç\} \rightarrow UTANGAÇ (N)$
b) $\{utan-\}(E) + \{ç\} \rightarrow UTANÇ (A)$
- (16) **E tabanından E türeten:**
a) $\{bul-\}(E) + \{In\} + \{mAk\} \rightarrow BULUNMAK (E)$
b) $\{al-\}(E) + \{Iş\} + \{mAk\} \rightarrow ALIŞMAK (E)$

Can ve Kayabaşı'dan (2016: 22) alınan örneklerde A tabanından A, A tabanından E, E tabanından A ve E tabanından E sözlüksel ulamlarına geçiş yapan türetilmiş sözcükbirimler sergilenmektedir. Örnek (13b)'de addan niteleyici ($A \rightarrow N$), Örnek (13c)'de addan belirteç ($A \rightarrow B$) ve Örnek (15a)'da eylemden niteleyici ($E \rightarrow N$) görünüşleri sergilendiğini de görülmektedir.

Türetimsel sözcükbirimler *ulandıkları kök ya da tabana sözlüksel anlam yüklemektedir* (Demircan, 2005: 95). Yukarıda verilen örneklerde tüm türetimsel sözcükbirimler (Örnek (16b) hariç) tabanlarıyla doğrudan bir anlambilimsel bağlantı içinde bulunmaktadır. Bu da tabanın belirlenmesinin türetim biçimbirimlerinin taban anlamına yakınlık ilişkisi içinde bulunduğunu ve *anlamsal ilgiliği*'ni (Booij, 2006:

⁸³ Çalışmada *türetimsel sözcüğü* yerine *türetimsel sözcükbirimi* terimi kullanımı tercih edilmiştir.

657) sergilediğini göstermektedir. Örnek (16b)'de görüldüğü gibi, *AL-MAK* eyleminin tabanından anlam genişlemesiyle birlikte *ALIŞMAK* geçişsiz eylemi türetilmiştir ve anlamsal ilgililiği sergilenmemiştir. Türkçede bazı türetimsel sözcükbirim ve belirli bir taban arasında doğrudan bir anlambilimsel bağlantı kurulamadığı ve böylece taban ve türetimsel sözcükbirim arasında anlamsal bağlantı saptaması yapılmasını güçleştirebildiği durumlar da mevcuttur (örn. *il-geç* (A); *ayta-ç* (A)). Bu gibi durumlarda bir *varsayımsal tabandan* (İng. hypothetical base) söz etmek daha yerinde olacaktır (Uzun, 2006: 59).

Ayrıca Türkçede hem (A)d hem (N)iteleyici (örn. *kamlı-ca* (A); *çocuk-ça* (N)), hem (A)d hem (E)ylem (örn. *gid-er* (A); *gid-er* (E)) yapan *çoktürlü* (Uzun, 2006: 49) türetim biçimbirimleri de bulunmaktadır. Bu olgu bize *adcıl* ve *eylemcil* biçimde ikili sınıflamanın yeterince ayrıntılı olmadığını göstermektedir.

Sözcük türetmenin diğer yolu ise *öne-eklemedir* (İng. prefixation). Fakat Türkçenin sözcük varlığında öne-eklemeyle türetilmiş sözcüklere sadece ödünçleme sözcükbirimlerde (örn. *bi-çare* (N); *bi-vefa* (N)) rastlanmaktadır (Demir N. ve Yılmaz E., 2012: 186).

2.1.2.2. Bileşme

Türkçede yeni sözcük türetme süreçlerinde ikinci olarak en çok başvurulanan yöntem *bileşme*⁸⁴ (İng. compounding) türetimidir (İmer ve diğerleri, 2011: 40; Çürük, 2017: 148). Bileşme, bağımsız anlamları olan sözcükbirimlerin yeni bir kavram karşılayacak şekilde yeni bir sözcükbirim oluşturma sürecidir. Bu sürecin sonucunda ortaya çıkan çıktılar, *bileşik sözcükbirimi*⁸⁵ (İng. compound lexeme) adını almaktadır. Bu yapılar dilbilim alanyazınında *birleşik sözcük* (Çürük, 2017: 14; Sarı, 2016: 199); *bileşikler* (Akşehirli, 2012: 21) ve *bileşik sözcük* (Sebzecioğlu, 2018: 135; Uzun, 2006: 40) olarak da görülmektedir.

Dilbilim alanyazınında bileşmeyle ilgili pek çok çalışma yapıldığı (Akşehirli, 2012; Akşehirli, 2017; Akşehirli, 2020; Bauer, 1978; Bauer, 2001; Bloomfield, 1933;

⁸⁴ Bileşme terimi Türk alanyazınında *birleşme* olarak da geçmektedir. Bu çalışmada *bileşme* terimi kullanımı tercih edilmiştir.

⁸⁵ Çalışmada çağdaş dilbilimsel çalışmalara dayanarak *sözcük* terimi yerine *sözcükbirimi* terimi kullanılmaktadır ve bu görüşe sadık kalarak *bileşik sözcükbirimi* terimi önerilmektedir.

Booij, 2005b; Çürük, 2017; Fabb, 1998; Göksel, 2009; Scalise, 2011; Scalise ve Fabregas, 2010; Scalise ve Voğel, 2010) ve bileşme sözcükbirimlerinin oluşturulma yollarının çeşitli açılardan ele alındığı gözlemlenmektedir (Göğüş, 1962; Hatipoğlu, 1981; Özel, 1977). Scalise ve Vogel (2010: 5) bileşme sözcükbirimlerini oluşturma yollarının sınıflandırılması; sözlüksel materyallerin dönüşümü (gerioluşum) veya silinmesi ile biçimbirimleri ve sözdizimsel kurallarla (sözlükselleşmesi), biçimbilimsel bağımsız alt türler ile ve sözdizimsel bir çerçevede kesin olmayan bir kök içine dahil bir tür olarak yapılmaktadır. Dilbilim alanyazınına bakıldığında bileşme sözcükbirimlerini oluşturma yollarının sınıflandırılmasının çeşitlilik sergilediği gözlemlenmektedir. Geleneksel yaklaşım bileşik sözcükbirimlerin birkaç yolla gerçekleştiğini ileri sürmektedir (Hatipoğlu, 1963: 206-211; Demircan, 1978: 267):

- i. Bileşik sözcükbirimlerin anlam kayması yolu ile: *DEVETABANI, ATEŞBÖCEĞİ, BAŞYAZAR*;
- ii. Ses kaynaşması yolu ile: *PEKİ, KAHVALTI, CUMARTESİ*;
- iii. Sözcük sınıfı kayması ile: *OLUPBİTTİ, KAPKAÇÇI, UYURGEZER*.
- iv. Bileşme sürecinin dil içi oluşum sonucu olarak: *DİŞ BİLEMEK*
- v. Anlam alımı/çeviri yoluyla: *COVER GİRL* (İng.) → *KAPAK KIZI* (Tür.).

Çürük (2017: 27-28), bileşik sözcükbirimleri çok yönlü bir şekilde ele alarak bileşme sürecinin aşağıdaki yollarıyla gerçekleştiğini öne sürmektedir:

- i. Biçimbilimsel olarak: *BUZDOLABI*;
- ii. Sözdizimsel olarak: *ÇAY BARDAĞI, MASA ÖRTÜSÜ*;
- iii. Çeviri yoluyla: *HONEYMOON* (İng.) → *BALAYI* (Tür.); *SUNGLASSES* (İng.) → *GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ* (Tür.);
- iv. İkileme yoluyla: *ALIŞVERİŞ, BİÇERDÖVER*.

Türkçede bileşme yoluyla ortaya çıkan bileşik sözcükbirimler, yapısal olarak şu biçimlerde gerçekleşmektedir:

1. + (A) → (A): *gök + kuşak* > *GÖKKUŞAĞI*
2. (A) + (N) → (N): *kan + kırmızı* > *KANKIRMIZI*
3. (A) + (E) → (N): *töre + tanımak* > *TÖRETANIMAZ*
4. (A) + (E) → (A): *kuş + konmak* > *KUŞKONMAZ*
5. (N) + (N) → (N): *açık + kırmızı* > *AÇIK KIRMIZI*
6. (N) + (A) → (A): *kaba + dayı* > *KABADAYI*
7. (N) + (E) → (E): *açık + düşmek* > *AÇIK DÜŞMEK*
8. (E) + (E) → (E): *düşmek + vermek* > *DÜŞÜVERMEK*
9. (E) + (A) → (A): *geçirmek + not* > *GEÇER NOT*
10. (E) + (E) → (A): *almak + vermek* > *ALIŞVERİŞ*
11. (E) + (E) → (N): *yanmak + dönmek* > *YANARDÖNER*

Yukarıda verilen örneklerde görüldüğü gibi, bileşik sözcükbirimler birleşik ve ayrı yazılanlar⁸⁶; biçimbirimi almış ya da almamış olarak ayrılmaktadır. Bazı durumlarda farklı sözlüksel ulamların birleşmesiyle ortaya çıkan çıktıların sözlüksel ulamlarının farklılık gösterdiğini görmek mümkündür. Örneğin, *TÖRE* (A) ve *TANIMAK* (E) sözcükbirimlerinin bileşme sonucunda *TÖRETANIMAZ* (N) bileşik sözcükbirimi türemiştir. Benzer durum şu bileşmelerde de görülmektedir: *ZIPÇIKTI* (A), *VURDUMDUYMAZ* (N), *YAZAR KASA* (A), *HÜNKÂRBEĞENDİ* (A), *İMAMBAYILDI* (A), *YANKESİCİ* (N), *OYUNBOZAN* (N).

Türkçede yeni sözcükbirim türetme yöntemleri arasında yer alan bileşme; yeni sözcükbirimleri bir süreç içinde öbeğin anlık oluşumuyla, sözlükselleşmesiyle ya da kavramsal alanına ait, alt kavramını karşılayan fakat sözlüksel karşılığı olmamaktan kaynaklanan boş alanı; başka deyişle sözlüksel boşluğu doldurmak için oluşan bir yöntemdir (Çürük, 2017: 25-28; Proost, 2017: 115). Ayrıca terim türetmenin de sık kullanılan bir yöntem olduğu söylenebilir. (Demircan, 1978: 265-268).

2.1.2.3. Yineleme

Türkçede bir sözcüğün anlam yoğunluğunu arttırma yollarından biri, yinelemedir. *Yineleme* (İng. reduplication) sözcüğün/tabanın tamamını ya da bir parçasını yineleyerek yeni sözcükbirim oluşturma sürecidir (İmer ve diğerleri, 2011: 154; Kryuchkova, 2000: 3; Uzun, 2006: 42; Zhrebilo, 2010: 302). Özkan (2010a: 568-571), yaptığı derlem tabanlı çalışmasında Türkçede yineleme yoluyla oluşturulmuş sözcükbirimleri sözlüksel, dizgesel ve metinsel boyutlarında değerlendirerek, yinelemelerin anlambilimsel açıdan kalıplaşmış dil birimleri olduğunu belirtmiştir.

Yineleme, *görüntüsellik* (İng. iconicity) özelliği olan bir dilsel araç olarak bilinmektedir (Dressler, 1995; Hammer, 1997; Kouwenberg ve LaCharite, 2001; Kulikov 2005). Görüntüsellik, bir dilsel gösterge ile gönderimde bulunduğu varlık ya da süreç arasında ilişki kurulmasıdır (İmer ve diğerleri, 2011: 140). Görüntüsellik iki biçimde görülmektedir: Göstergenin özelliklerinin görüntüsünde/sözcükbiriminde

⁸⁶ Bileşme sırasında hiçbir anlam değişikliğine uğramayan bileşik sözcükbirimler ayrı, anlam değişimine uğradığında bitişik yazılmaktadır.

açıkça görülmesi ya da göstergenin ve görüntüsünün/sözcükbiriminin ortak özelliklerinin örtük olmasıdır.

Yineleme yoluyla oluşan yeni sözcükbirimleri pekiştirme, çokluk, artırma, büyüme, süreklilik işlevleri üstlenmektedir. Yineleme süreci iki şekilde gerçekleşmektedir:

- i. Sözcüğün olduğu gibi *tam yinelenmesi* (İng. full reduplication): *KOŞA KOŞA; HEMEN HEMEN*;
- ii. Başta, ortada ya da sonda görülen *parçasal (yarı) yinelenmesidir* (İng. partial reduplication): *DÜMDÜZ; YAPAYALNIZ, SIMSICAK*.

Sözcük yapımında tam yineleme daha çok işlevsel görev üstlenirken, parçasal yineleme dilbilgisel işaretleme işleviyle öne çıkmaktadır.

Göksel ve Kerslake'e göre (2005: 90-93), Türkçede yineleme üç ayrı tipe ayrılmaktadır:

- i. *Vurgulu* (İng. emphatic). *KIPKIRMIZI*;
- ii. *"m'li"*: *ÇİRKİN MİRKİN*;
- iii. *İkileme* (İng. doubling): *YAVAŞ YAVAŞ*.

Dilbilim alanyazınında konuyla ilgili çoğu çalışmada anlamlı sözcükbirimlerin yinelenmesiyle oluşan yapıların anlam, işlev ve kullanım sıklığıyla sözcükbirimsel değer kazandığı (Akalin, 2014: 836, 839); yinelemenin sözcükbiçimler ve sözlükbirimler oluşturma yöntemlerinden biri olduğunu (Uzun, 2006: 42) kabul ederek söz dizgesi içerisinde tek bir sözcükbirimi gibi kullanım imkanı bulduğu vurgulanmıştır.

2.1.2.4. Ödünçleme

Türk toplumunun değişik dil, inanç ve kültür özelliklere sahip toplumlarla etkileşimi sonucunda *ödünçleme*⁸⁷ (İng. borrowing) yoluyla Türkçenin sözvarlığına başka dillerden alınmış birçok *ödünç sözcükbirimler* (İng. loan lexeme) girmiştir (İmer ve diğerleri, 2011: 199; Karaağaç, 2013: 610; Paylan, 2015: 124). Bu açıdan Türkçe sözvarlığında bulunan sözcükbirimleri *iç ögeleri* ve *dış ögeleri* olarak iki grupta değerlendirmek mümkündür (Durmuş, 2004: 3). Ses bilgisel, biçimsel, söz dizimsel ve anlamsal yollardan dilin kendi kaynaklarından oluşan sözcükbirimler sözvarlığının

⁸⁷ Türk dilbilim alanyazınında bu kavram için *ödünçleme*, *alıntı*, *kopyalama* ve *kod-kopyalama* terimleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada *ödünçleme* terimi kullanımı tercih edilmiştir.

iç ögeleri; başka dilden alıntılar olarak sözcüklüğüne kazandırılmış sözcükbirimler ise *dış ögeleri* olarak değerlendirilmektedir.

Ödünçleme yalnızca sözcükler temelinde değil; sesbirimler, biçimbirimler, anlambirimler, kalıplaşmış yapılar, söz öbekleri çerçevesinde de gerçekleşebilmektedir. Ödünçleme bazen ses, biçim ve anlam değiştirilmeden bazen alındığı dilin ses ve biçim yapısına yaklaşılmaya çalışılırken gerçekleşmektedir:

(17)

- a) *GRANİT* (İng. *granite*)
- b) *NAMAZ* (Far. *namaz*)
- c) *GEOMETRİ* (Fr. *géométrie*)
- d) *ATAK* (Fr. *attaque*)
- e) *BELLETON* (Fr. *bulletin*)
- f) *BOYUT* (Ar. *buud*)
- g) *LEHÇE* (Ar. *lehçe*)

Örnek (17)'de görüldüğü gibi, ödünç sözcükbirimler çeşitli dillerden alınmadır ve Türkçenin sesbilgisel ve anlamsal dizgesi çerçevesinde açılanmaktadır.

Ödünçleme, *sözlüksel ödünçleme* (İng. lexical borrowings) ve *yapısal ödünçleme* (İng. structural borrowings) olarak iki grupta değerlendirilir. *Yapısal ödünçleme* temasta bulunan dillerin sesbilgisel, biçimsel, sözdizimsel ve anlamsal düzlemlerinde karşılıklı alışverişte bulunulmasıyla gerçekleşmektedir. Örneğin, Türk dilinde esasen olmayan /j/ sesbirimi Farsça ve Fransızcadan alıntı yoluyla Türkçeye kazandırılmıştır. Örnek olarak *ALERJİ*, *JANDARMA*, *İDEOLOJİK* Fransızcadan, *JALE* Farsçadan ödünçlenmiş sözcüklerdir ve *VE* bağlacı ile kurulan bağlama yapıları da Farsçadan ödünçlenmiş yapılarıdır (İmer ve diğerleri, 2011: 199). Bir dilden/lehçeden/ağızdan diğer dile/lehçeye/ağıza girmiş sözcüklüğü unsurları *sözlüksel ödünçleme* olarak adlandırılmaktadır. Sözcüklüğü ödünçlemesinin evrenselliği bir dilsel birimin evrensel kültürünün ortak ürünü olması ile ilgilidir. Bilim dalları, din, edebiyat, müzik gibi birçok alanla ilgili kavramlar (örn. *matematik*, *atom*, *nota*, *pizza*, *kahve*) dünya dillerinde yerini almaktadır.

Sözlükbilimsel yaklaşımla daha geniş ölçekten bakıldığında, ödünçleme kaynak dilden mevcut olan sözlükbirimleri Türkçeye kopyalamayla sözcük yapım yollarından biridir. Ödünçleme genel olarak kişi, toplumsal olgu, sosyal grup ve mesleki dilde görülen alıntılama türüdür ve bu yolla Türkçeye birçok yeni sözlükbirim kazandırılmıştır.

2.1.3. Türkçe Sözcük Varlığının Temel Nitelikleri ve Kavramsal Özellikleri

Jackendoff (1998: 252), her dilin diğer dillere kıyasla kendi yapısına bağlı olarak dilsel görünüşü farklı yansıttığını ifade etmektedir. Tarihi süreç içinde Türkçenin sözcük varlığında yaşanan değişiklikleriyle birlikte Türkçe sözcük varlığının genel nitelikleri şu şekilde sıralanabilir (Aksan D., 2004a: 43-44; Yaman, 2016: 87):

- i. Türkçenin sözcük varlığı soyut kavramlar açısından zengindir ve birçok soyut kavramın kavramlaştırma süreci doğadaki somut varlıklara dayanmaktadır.
- ii. Türkçede (E)ylem tabanlarının, adılar ve sayılar birkaç istisna dışında neredeyse tamamı Türkçe kökenlidir.
- iii. Türk dilindeki temel kavramların önemli bir bölümü Türkçe kökenlidir ve temel sözcük varlığı öğeleri neredeyse tüm Türk lehçelerinde bulunmaktadır. Ayrıca, Anadolu bölgesinde kullanılan ağızları yazı diline kıyasla birkaç kat daha geniş bir sözcük varlığına sahiptir.
- iv. Türkçenin sözcük varlığı deyimler, atasözleri, ikilemeler, ilişki sözleri ve bileşik sözcük birimler gibi zengin ve işlevsel kalıplaşmış dil birimlerinin kadrosuna sahiptir ve bu kalıplaşmış dil birimleri Türkçede yaygın olarak kullanılmaktadır.
- v. Türkçe akrabalık, bitki, renk ve hayvan adları bakımından zengin sözcük varlığına sahiptir.
- vi. Türkçenin sözcük varlığı çok anlamlılık ve eş anlamlılık gösteren geniş sözcük kadrosuna sahiptir ve bu nitelik anlatıma güç kazandıran önemli bir özelliktir.
- vii. Yabancı dillerle etkileşim sonucunda Türkçeye birçok yabancı sözcük yerleşmiştir ve Türkçe sözcük varlığındaki yabancı kökenli sözcüklerin büyük çoğunluğunu adlar oluşturmaktadır.

Sözcükler soyut ya da somut kavramlara dayanmaktadır. Toplumsal, geleneksel, inanç, din, yöresel gibi olguları yansıtan kavramlar diğer dillerde hiç karşılığı olmayıp bir dile has olabilmektedir.

Deyimler, atasözleri, ikilemeler, ilişki sözler ve bileşik sözcükler gibi kalıplaşmış dil birimleri Türkçenin sözcük varlığında geniş bir yer tutarak (Aksan D., 1995: 190) sözcük varlığının zengin yapısını göstermenin yanı sıra dil konuşucularına yazılı ya da sözlü iletişimde anlam aktarılmasında çeşitli dilsel araç sunulmasına olanak sağlamaktadır. Aksoy (1988: 15), deyimlerin ve atasözlerinin kavramsal özelliklerinin halkın yüzyıllar boyunca geçirdikleri deneyimlere dayandığını belirtmektedir. Kalıplaşmış dil birimlerinin kavram dünyası Türk toplumun sahip olduğu somut ve soyut tüm değerleri içerisinde barındıran bilgiyi, yaşayış tarzını,

tecrübeyi, bir konu karşısındaki tavrını yansıtmaktadır. Aşağıdaki örneklerde verilen sözlükbirimler tamamen Türk kültürüne odaklı kalıplaşmış dil birimleridir:

(18) **Deyimler**

- a) *Harama uçkur çözmek;*
- b) *Çarşamba pazarı;*
- c) *Kocaya varmak.*

(19) **Atasözleri**

- a) *Yanlış hesap Bağdat'tan döner;*
- b) *Dünya Sultan Süleyman'a bile kalmamış;*
- c) *Bağla atını, işmarla Hakk'a.*

(20) **İlişki sözler**

- a) *Allah razı olsun;*
- b) *Ellerin dert görmesin;*
- c) *Aman nazar değmesin;*
- d) *Kısmet.*

(21) **İkilemeler**

- a) *Kul kurban;*
- b) *Halim Selim;*
- c) *Arsanlar arslanı;*
- d) *Güllük gülistanlık.*

Ayrıca Türkçe; akrabalık, renk, bitki ve hayvan adları gibi sözcükbirimler bakımından zengin bir dildir (Aksan D., 2017: 121-122) ve kavram çeşitliliği açısından dikkat çekmektedir.

Türkçede yazı diline girmiş olan bitki adlarının yanı sıra, halk arasında kullanılan; bölgelere göre değişiklik gösteren bitki adlarının çeşitliliği dikkat çekmektedir. Türkçe ağızlarındaki bitki adlarının çeşitliliği aşağıdaki unsurlara bağlıdır (Ergenekon ve diğerleri, 2019: 5):

- i. Aynı bitkinin farklı adlarla karşılanmasıdır. Örneğin, *BOYNUZLU GELİNCİK* bitki adı yedi farklı adıyla karşılanmaktadır.
- ii. Aynı adla birden fazla bitkinin adlandırılmasıdır. Örneğin, *MAYASIL OTU* bitki adı yirmi farklı bitki için kullanılmaktadır.
- iii. Ses olayları neticesinde sözcüklerin farklılaşmasıdır (örn. *kazayak, kazıyak, kazağ, gazayağı, gazayak, gazeyağı, gazyak*).

Türkçenin sözvarlığının dikkate değer diğer bir özelliği, renk adlarının çeşitliliğidir. Renk tonlarında var olan çeşitliliği ve renklerin doğa içinde değerlendirilişi Türkçe sözvarlığının zenginliğini ortaya koymaktadır (Aksan D., 2017: 122; Laude-Cirautas, 1961: 126). Örneğin, *KIRMIZI* renginin tonları çeşitli biçimde görünmektedir:

(22)

KIRMIZI → *AL, LAL, KIZIL, KAN KIRMIZISI, TAVŞANKANI, NARÇİÇEĞİ, NAR RENGİ, FES RENGİ, SIKLAMEN, KİREMİT RENGİ, ŞARABI, BORDO, TUNÇ, VIŞNE RENGİ, VIŞNEÇÜRÜĞÜ, PANCAR RENGİ.*

Tüm dillerin sözvarlıkları içerisindeki sözcükbirim gruplarından biri de akrabalık adlarıdır. Akrabalık yapıları dillerin evrensel özelliklerinden biridir (Yazıcı Ersoy, 2011: 87) ve insanoğlunun hayatında önemli rol oynadığını göstermektedir. Türkçede yazılı ve sözlü dilde akrabalık bildiren sözcüklerin geniş bir şekilde kullanılması, akrabalık kurumuna önem verilmesinden kaynaklanmaktadır. Sosyal bir kurum olan aile ve akrabalar arasında kurulan bağlar, Türk aile ve toplumsal hayatının çok güçlü olmasının en önemli sebeplerindendir. Crystal (2010: 80), yerli dillerin akrabalık ilişkilerinin önemini gösteren yüzlerce sözcüğe sahip olduğunu belirtmektedir. Türkçede akrabalık adları; onların kullanım sıklığı, çeşitliliği ve işlevselliği birçok çalışmanın (Binler, 2007; Emiroğlu, 2012; Gadjiyeva, 2009; Gömeç, 2001; Hirik, 2017; Kurt, 1992; Özder, 1981; Song Li Yong, 1999; Tekin, 1960; Yavuz, 2013; Yılmaz, ve Sarı, 2015) konusu olmuştur. Sözlükbilimsel çalışmalar arasında 6.850 sözlükbirimi içeren *Türk Dünyası Aile ve Akrabalık Terimleri Sözlüğü* (Binler, 2007) ve 1.400 sözlükbirimden oluşan *Türk Halk Biliminde Düğün-Evlilik-Akrabalık Terimleri Sözlüğü* (Özder, 1981) Türkçe akrabalık kavramlarının zenginliğini yansıtmaktadır.

Türkçede akraba kavramları da dahil birçok kavramın ayrı sözcükbirimle gösterilmesi, Türkçenin önemli özelliklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Hirik (2017: 1729), Türkçede *GÖRÜMCE, BALDIZ, KAYIN, BACANAK, ELTİ* gibi dünyada birçok dilde doğrudan bir karşılığı olmayan akrabalık sözcükleri bulunduğunu; bu olgunun Türkçenin detaylı akraba ilişkilerini açıklayan sözcüklerin varlığından kaynaklandığını belirtmektedir. Buna örnek olarak Tablo 8’de diller arası eş değeri açısından akrabalık ulamının *AKRABA* üst anlamının *AMCA* ve *DAYI* alt anlamlıları karşılaştırılmaktadır:

Tablo 8: Türkçe AMCA ve DAYI Sözcükbirimlerinin Diller Arası Eş Değerliliği

Dil	Üst Anlamlı	Üst Anlamlı	Alt Anlamlı	Alt Anlamlı
İngilizce	Kinsfolk	Uncle		
Almanca	Verwandte	Onkel		
Rusça	Родственники	Дядя [dʲɛˈdʲɪ]		
	[r'ots tv'mn'ikɪ]			
Türkçe	Akraba		Amca	Dayı

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 8’de, Türkçede *AKRABA* üst anlamlının altında yer alan *AMCA* ve *DAYI* sözcükbirimlerinin alt anlamlı birimler olduğu ve eşleştirilen dillerde buna eş değer alt anlamlıların bulunmadığı gösterilmiştir.

Türkçenin önemli özelliklerinden biri de kavramlaştırma sürecinde doğadaki somut nesnelere dayanmasıdır (Aksan D., 2017: 123). Brands (1973: 87), Türkçenin bu özelliğini “imge gücü olan” bir dil olmasıyla ilişkilendirmektedir. Somut nesnelerin ve soyut kavramların içselleştirilmesi soyut kavramların daha kolay algılanabilmesini ve canlandırılmasını sağlamaktadır:

(23) *SİS, BUĞU, DUMAN*

Örnek (23)’te görüldüğü gibi, *SİS, BUĞU, DUMAN* sözcükbirimleri *karanlık* anlamının yanı sıra *keder, sıkıntı, gizli, anlaşılmaz ve belirsiz* anlamlarını da taşımaktadır.

Tarihsel süreçte Türkçe, Göktürklerden başlayıp birçok dille etkileşime girerek onlara sözcük verip kendisi de sözcük almıştır. Bu durum kuşkusuz Türkçe’nin sözvarlığına yansımıştır. Göktürklerden sonra takip eden Uygur dönemi Türkçe sözvarlığına Çince, Sanskritçe ve Soğdca’dan yeni sözcüklerin girmesini sağlamıştır. Uygur dönemine ait Türkçeye giren yabancı sözcük oranı %2 ile %5 arasındadır (Aksan D., 2004a: 126). Karahanlılar döneminde 10. yüzyılda Türklerin Müslüman olmalarıyla yeni dini kavramlar Arapça ve Farsça’dan Türkçe sözvarlığına katılmıştır. Türkçe dilinde Arapça, Farsça sözcüklerin sayısında artış en çok 15. ve 16. yüzyıllarda yaşanmıştır. Osmanlıca ile yazılan eserlerde yabancı sözcük oranı ise %60 civarındadır. Tanzimat dönemi Fransızcanın etkisi altında geçmiş fakat Cumhuriyet döneminde Türk dilinin yabancı sözcüklerden arındırılması kapsamında benimsenen Dil Devrimi Politikası sonucunda Türkçedeki %70’lere varan Arapça, Farsça ve

Fransızca sözcükler %20'ye kadar düşürülmüştür. Günümüzde Amerika ile sosyal-siyasal ilişkilerin ve medya araçlarının da etkisiyle birçok İngilizce sözcük Türkçe sözvarlığına girmiştir.

2.2. EĞİTİMSEL SÖZLÜKBİLİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE SÖZVARLIĞI

Çalışmanın konusu ve hedefini gözlemleyerek bu bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil düzeylerine göre oluşturulacak hedef sözvarlığında yer alması gerektiği düşünülen temel sözvarlığı; deyimler, atasözleri, ikilemeler, ilişki sözler (kalıp sözler), bileşik sözcük ve terimler yapı, işlev ve anlam bakımından sınıflandırılarak, eğitimsel sözlükbilimi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından betimlenmiştir⁸⁸.

2.2.1. Temel Sözvarlığı

Belirli bir dilde kullanılan tüm sözcükler o dilin sözvarlığını oluşturmaktadır ve dilin sözvarlığını oluşturan tüm sözcükbirimler arasında, küçük ama açıkça ayırt edilen bir sözcük grubu bulunmaktadır; dilin çekirdeğini oluşturan tüm *çekirdek* sözcükleri (İng. root words) birleştiren *temel sözvarlığı* (İng. basic vocabulary) (Aksan D., 1995: 17). Karaağaç (2013: 798), temel sözvarlığının dilin temel sözlüğünü oluşturduğunu belirtmektedir. Temel sözvarlığı dilin sözvarlığından daha az kapsamlıdır; temel sözvarlığını dilin sözvarlığından ayıran özelliği ise, yüzyıllar boyunca çok uzun bir süre yaşaması ve dile yeni sözcüklerin oluşumu için bir temel oluşturulmasıdır.

Bir dilin sözvarlığı, sözcüklerin anlamsal ilişkide birleştirildiği veya karşıt oluşturulduğu (eş anlamlılar, eş adlılar, karşıt anlamlılar, sözcüksel alanlar) belirli bir şekilde düzenlenmiş bir dizgedir. Temel sözvarlığının özelliği dilin en gerekli sözcükleri kapsamasıdır. Dilin sözvarlığında yer alan ama temel sözvarlığına dahil olmayan bir dizi eş anlamlı sözcükbirim bulunmaktadır:

(24)

⁸⁸ Türkçe sözvarlığındaki yabancı kökenli sözcüklerin büyük çoğunluğu adlar ulamında bulunduğundan ve daha çok kökenbilimsel araştırmaların konusu olduğundan bu konuya çalışmada ayrıca yer verilmemiştir. Çeviri sözcükler ve argo çalışma kapsamının dışında tutulmuştur.

- a) *VİLAYET* ↔ *İL*
- b) *BAYTAR* ↔ *VETERİNER*
- c) *MERASİM* ↔ *TÖREN*

Çok anlamlılık durumunda da bir sözcüğün tüm anlamlarının temel sözvarlığı kapsamına girmeyebileceği unutulmamalıdır. Çok anlamlılık durumu, Örnek (25)'te gösterilen *DAİRE* sözcükbiriminde şu şekildedir (TDKTS: 2019: 581):

(25) *DAİRE*

1. Konut olarak kullanılan bir yapının bölümlerinden her biri, kat.
2. Belirli devlet işlerini çevirmekte görevli kuruluşlardan her biri.
3. Bu kuruluşların içinde çalıştıkları yapı.
4. Bir yapı veya gemide belli bir işe ayrılmış bölüm.
5. Soyut kavramlarda belli sınır, ölçü.
6. Bir çemberin içinde kalan düzlem parçası.
7. Saz takımında usul vurmaya yarayan tel.

Örnekte (25)'te *DAİRE* sözcükbirimi yedi anlamla sınırlandırıldığı; bir, iki ve altı numaralı anlamların temel sözvarlığının kapsamına giren; iki ve üç numaralı anlamların birbirine çok yakın olduğu; dört, beş ve yedi numaralı anlamların temel sözvarlığının kapsamına girmediği görülmektedir.

Temel sözvarlığında yer alan sözcükler genel kullanımda olan sözcüklerdir ve sözlü ve yazılı konuşmada, düzyazı, şiir ve vb. metin türlerinde ve herhangi bir bağlamda aynı anlamı taşımaktadır. İnsanların iletişimde birinci derecede önem taşıyan, kullanımı yüksek olan ve artsürekli olarak en az değişikliğe uğrayan sözcüklerin bütünlüğü dilin temel sözvarlığını oluşturmaktadır (Hengirmen, 1999: 355-356). Temel sözvarlığı, organ adları, hayvan adları, yiyecek ve içecek adları, tarım araçları, eylemler, sayılar, akrabalık ilişkilerini gösteren adlar, kültür çerçevesi içindeki olan maddi ve manevi kavramlar gibi dil öğelerini içermektedir. Temel sözvarlığına doğayla ilgili değişik kavramlar da girmektedir:

(26) *GÖK KUŞAĞI; RÜZGAR; KUŞ GAGASI; UÇURUM; ÇIĞ* vb.

Din, kutsal kavramlar, geleneklerle ilgili sözcükbirimler manevi kültüre ait dilsel öğelerdir ve temel sözvarlığı içinde düşünülmektedir. Özellikle Türklerin İslam'ı benimsemesinden sonra dinsel kavramlardan büyük bir bölümü Arapça ve Farsçadan alınarak günümüzde de kullanılmaktadır:

(27)

- a) *ALLAH, KURAN, İBADET* (Ar.)
- b) *NAMAZ, ORUÇ* (Fars.)

Sonuç olarak, temel sözvarlığında bulunan öğeler genel anlaşılabilirlik ve genel kullanılabilirlik gibi özellikler taşımalı, birinci derecede önemli kavramları

yansıtmalı, türetme değeri olmalı, deyimlerde kullanılabilirmeli ve anlam aktarmasında anlaşılabilirliğe sahip olmalıdır.

2.2.2. Türkçe Sözcük Varlığında Kalıplaşmış Dil Birimleri

Bir dilin sözcük varlığı; sözcük ve kalıplaşmış dil birimlerinden (atasözleri, deyimler, ikilemeler, ilişki sözler ve bileşik sözcükler) oluşmaktadır. Söz dizimi birimlerinin (söz öbeği ve tümce) toplumda yaygınlaşıp genelleşmesi sonucunda bu yapıların nedenliliği yitirilmiştir. Bunun sonucunda söz öbekleri ve tümceleri bir bütün olarak kalıplaşmakta; kalıplaşmaları ile atasözleri, deyimler, ikilemeler, ilişki sözler ve bileşik sözcükler oluşturmaktadır.

Karaağaç (2013: 523), kalıplaşmış dil birimlerini belli bir durumda kullanılan, toplumda uzlaşmaya varılmış söz öbekleri ya da tümceler olarak tanımlayarak bu kalıp yapılar arasında atasözleri, deyimleri ve bileşikleri göstermektedir. Gökdayı (2019: 18) ise kalıplaşmış dil birimlerinin içerisinde belirli bir biçimde kullanılan atasözleri, deyimler, ikilemeler, birleşikler ve kalıp sözler yer aldığını belirtmektedir.

Türkçenin sözcük varlığı içinde yer alan kalıplaşmış dil birimleri; Türk milletin manevi kültürünü, geleneklerini, değerlerini ve yaşam felsefesini yansıtmaktadır. Kalıplaşmış dil birimleri o dili kullanan topluluğun kültür arşividir ve bir açıdan ideolojik bir söylem oluşturduğu söylenebilir (Alagözlü, 2009: 46). Kalıplaşmış dil birimleri, dil kullanıcılarına hem sözlü hem yazılı dilde çeşitli anlatım yolları sunmaktadır (Aksan D., 2014: 190-191; Toklu, 2003: 109-110; Wray, 2002: 18). Sözlü ve yazılı dil bakımından, kalıplaşmış dil birimleri bir yandan iletişimsel birimler olarak hareket ettiğinden, sözlü dile yaklaşmaktadır; öte yandan, bağlamsal koşullandırma ve yeniden üretilebilirlik ilkeleri bu yapıları metinsel birimlerine yaklaştırmaktadır (Zimin, 1994: 45). Anlatım gücünü artırmak ve zenginleştirmek amacıyla, sözlü iletişimde, edebi yapıtlarda, yazılı ve görsel basında atasözlerinden ve deyimlerden yararlanırlar. Atasözleri ve deyimlerin yaygın kullanımı iletişim sırasında fazla çaba gerektirmeden anlamın daha çabuk aktarılmasını sağladığına ilişkin görüşler, çeşitli çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Çotuksöken, 1988: 16; İfill, 2002: 4; Porcelli, 2004: 54; Quartu, 2001: 7; Wray, 2002: 18).

Alanyazında kalıplaşmış dil birimleri, hem dilbilimsel hem de kültürel açıdan belirlenmiş dil özelliklerini tanımlamayı amaçlayan dilbilimsel ve kültürel çalışmalar için uygun materyal haline gelmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kalıplaşmış dil birimleri, sözvarlığının kazanımında önemli rol oynamaktadır. 1990’da yabancı dil öğretim alanında kalıplaşmış dil birimlerinin bir dilin sözvarlığının en “hassas” birimleri olarak kabul edilerek yabancı dil öğretiminin odak noktası olarak belirlenmiştir (Mäntylä, 2004: 13; Nattinger ve DeCarrico, 1992: 1-2). Bunun sebebi; kalıplaşmış dil birimlerinin ana dili konuşucularının hafızasında kalıp halinde bir bütün olarak saklanarak konuşma eylemi sırasında kullanıma hazır olup yabancı bir dil öğrenenlerin imgesel ve mecazi özellik taşıyan atasözleri ve deyimler gibi kalıplaşmış dil birimlerinin hem algılanması hem öğrenilmesi zor dil öğeleri olmasıdır. Ayrıca, kalıplaşmış dil birimlerinin öğrenilmesi iletişimde anlam karışması ya da yanlış/eksik anlama gibi durumların ihtimalini azaltmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kalıplaşmış dil birimlerini öğrenmesi sadece dilsel gelişimi sağlamakla kalmayıp Türk milli kültürü, değerleri ve ahlaki yaklaşımlarını da öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Türkçenin niteliksel değerlerini karşılayan kalıplaşmış dil birimleri Türkçe öğrenen yabancılar için dile hakim olma açısından edimsel bağlamın doğru şekilde kullanılması için ayrı bir önem kazanmaktadır. Bir yabancı dile hakim olmak dilbilgisel ya da sözlüksel alanı bilmenin yanı sıra kalıplaşmış dil birimlerini de bilmektir (Delisle, 2001: 165; Krupnov, 1976: 118). Turrini ve diğerleri (1995: 1), atasözleri ve deyimlerin konuşmacının kültürünü, mantığını, keskin zekasını, gözlemlene yeteneğini, duygularının şiddetini veya yumuşaklığını su yüzüne çıkaran dil birimleri olduğunu belirterek dilin hakimiyetiyle ilgili görüşü desteklemektedir.

Sözlükbilimsel açıdan kalıplaşmış dil birimlerini nedensizlik ilkesi karşıladığından birer sözlükbirim olarak sayılmaktadır. Söz öbeklerinin ya da tümcelerin genelleşmesi ve nedensizleşmesi onların tek bir sözlükbirimi gibi algılanmasını sağlamaktadır. Türkçenin sözvarlığının büyük bir bölümünü oluşturan kalıplaşmış dil birimleri kullanım sıklığı ve kullanım yaygınlığı ölçütleri açısından yüksek orana sahip olan birer sözlükbirimlerdir.

2.2.2.1. Deyimler

Deyimler (İng. idiom), bir toplumun kültürel özelliklerini yansıtan dil ürünleri olup aynı zamanda bilişsel kavramsallaştırmaları ortaya çıkaran önemli kaynaklardır. Deyimler, insanların hayat tecrübeleri, yaşamı ve düşüncelerini yansıtan kavramları belirtmek için dilin bünyesinde zamanla oluşturulan özel anlatım kalıplarıdır. Özdemir E. (2000a: 5)’e göre, deyimler, kavramları daha etkili kılmak için kullanılan anlatım yollarından biridir.

Deyimin tanımı konusunda sırasıyla TDKTS’de (2019: 651), “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir.” olarak tanımı verilmektedir. İmer ve diğerleri (2011: 85), deyimdeki sözcük sıralamasının çokça değiştirilmediğini vurgulayarak deyimi, onu oluşturan sözcüklerin anlamından ayrı bir anlam içeren kalıplaşmış söz kümesi şeklinde tanımlamaktadır. *Dilbilimsel Terimler Sözlüğü*’nde (Ahmanova, 2005: 503-504) deyimi, anlamsal bütünlüğünün kurucu unsurlarının yapısal ayrımına üstün geldiği ve bunun sonucunda tümcenin bir parçası olarak bir sözcüğün eş değeri olarak işlev gördüğü söz öbeği olarak tanımlamaktadır. Diğer tanımında ise deyim, nedenselliği olan bir sözdizimsel biriminin genişlemesi ve yaygınlaşması sonucunda nedenselliği yitirmesiyle oluşan söz öbeği olarak tanımlamaktadır ve deyimlerin sözdizimsel kaynaklı bir sözlükbirimi olduğundan söz edilmektedir (Karaağaç, 2013: 271).

Bu tanımlardan yola çıkarak deyimlerin biçimsel olarak öbekselleşen olan kalıplaşmış anlatımının olduğu anlaşılmaktadır. Fakat tümce biçimindeki deyimler de bulunmaktadır. Türkçede biçim açısından deyimler; söz öbeği durumunda deyimler ve tümce durumunda deyimler olarak iki gruba ayrılmaktadır:

(28) **Söz Öbeği Durumunda Deyimler:**

- a) *Aklı sıra* (Özdemir, 2000a: 33);
- b) *Çat pat* (Özdemir, 2000a: 92);
- c) *Gözü sulu* (Özdemir, 2000a: 151).

(29) **Tümce Öbeği Durumunda Deyimler:**

- a) *Tencere yuvarlandı kapağını buldu* (Aksoy, 1988: 518);
- b) *Bulgurlu'ya gelin mi gidecek?* (Püsküllüoğlu, 2006: 187).

Genel olarak deyimlerin ölçütleri arasında *kalıplaşma*, *durağanlık* ve *sözcüksel değiştirilemezlik* bulunmaktadır.

Deyimler, kendilerini oluşturan sözcüklerin gerçek anlamıyla değil mecazi anlamda anlaşılan istikrarlı ifadelerdir ve ancak birden çok sözcüğün birlikte kullanılması durumunda anlamsal bütünlük kazanmaktadır. Bu durum ise kalıplaşmayı zorunlu hale getirmektedir. Larson (1984: 20) deyimleri, oluşturan sözcüklerin taşıdığı anlamdan başka bir anlamı olan sözcükler dizilişi olarak tanımlamaktadır. Dil ve söylem çerçevesinde deyimler üzerine çalışan Lukonina (1986: 1) deyimini, anlamsal bütünsel oluşumu olarak tanımlayarak deyim anlamının onu oluşturan parçaların anlamlarının bütünlüğünden çıkarılamayacağını belirtmektedir. Benzer bir biçimde Baker (1992: 63) de deyimlerin anlamını onları oluşturan öğelerden çıkartmanın mümkün olmadığını, yapısal olarak değişikliğe uğramayan ve anlamsal olarak esnekliğe sahip olmayan kalıplaşmış birleşimler olarak görmektedir.

Deyimlerdeki sözcüklerin yerine aynı anlama gelen başka sözcükler konulursa deyim değerini ve işlevini yitirir:

(30)

- a) *Divane olmak*
- b) *Ekmek elden su gölden*

Örnek (30a)'da görüldüğü gibi, “Divane olmak” (Aksoy, 1988: 709) deyimindeki DİVANE sözcükbirimi “kaçık olmak” olarak değiştirilirse ya da Örnek (30b)'de “Ekmek elden su gölden” (Özdemir, 2000a: 118) deyimini “Su gölden ekmek elden” biçiminde kullanılırsa ifade deyimsel olan tüm özelliklerini kaybeder. Böylece deyimleri değişmeyen ifadeler ya da kalıplaşmış dil birimi olarak sınıflandırmak mümkündür.

Deyimler göndergesel ve edimsel işlevler açısından çeşitli gruplara ayrılmaktadır (Aksoy, 1988: 498):

- i. Anlatım özgünlüğü bulunan deyimler;
- ii. İki yargılı ve uyaklı olan deyimler;
- iii. Öykücük ve konuşma biçiminde olan deyimler;
- iv. Bir olayı imleyen deyimler;
- v. İnaniş ve geleneğe dayanan deyimler;
- vi. Bir kavramın kalıbı olan deyimler;
- vii. Özel biçimlerle kurulmuş olan deyimler;
- viii. Eksiltili anlatımlar;
- ix. İkilemeler;
- x. Özel yardımcı eylemliliklerle kurulan deyimler.

Türkçe deyimlerinin en büyük kesiti değişmeceli (mecazı) anlam taşıyan, söz sanatsal açısından anlatım güzelliği ve özgünlüğü bulunan kalıplaşmış söz öbekleri ya da tümcelerdir:

(31)

- a) *Çantada (torbada) keklik* (Aksoy, 1988: 685);
- b) *Çiğ iplikle bağlamak* (Aksoy, 1988: 694).

Aksoy (1988: 500), bazı deyimlerin iki yargılı ve uyaklı olmasını yan özellik olarak göstererek deyimlerinin başında ve sonlarında bulunan sözcüklerin anlam ve işlev açısından farklı, fakat ses bakımından benzer birbiriyle uyaklı (kafiyeli) olarak sayabilmektedir:

(32)

- a) *Anca beraber, kanca beraber* (Aksoy, 1988: 571);
- b) *Gelirse hane boş, gelmezse daha hoş* (Aksoy, 1988: 791).

Aksoy (1988: 502-504), deyimlerin diğer yan özelliklerini şu şekilde göstermektedir:

- i. Deyimlerin öykücük ve konuşma biçiminde olması: *Kestane kabuğundan çıkmış, kabuğunu beğenmemiş; Erzurum'un soğuğu "gelin beni Gerede'de bulun" demiş;*
- ii. Bir olaya dayanması: *Bir Köroğlu bir ayvaz; Derdini Marko Paşa'ya anlat;*
- iii. İnanışlara ve geleneklere dayanması: *Büyük sözüme tövbe; Nazar değmesin.*

Bazı deyimler, değişmeceli anlam taşımayarak sadece bir kavramı belirtmektedir:

(33)

- a) *Bundan böyle* (Aksoy, 1988: 663);
- b) *Canı sağ olsun* (Aksoy, 1988: 675).

Bazı deyimler, dilbilgisel olarak değil, özel biçimlerle kurulmaktadır (Aksoy, 1988: 506):

(34)

Ara sıra (arada sırada) (Aksoy, 1988: 574).

Deyimlerin arasında eksilteli anlatım biçimleri ve ikilemeler bulunmaktadır:

(35)

- a) *Bugün yarın* (Aksoy, 1988: 662);
- b) *Göz göre* (Aksoy, 1988: 810);
- c) *Abur cubur* (Aksoy, 1988: 523);
- d) *Apar topar* (Aksoy, 1988: 572).

Özel yardımcı eylemliliklerle (mastarla) kurulan kalıplaşmış söz öbeklerinin deyim sayılmasının nedeni, belirli söz kuruluşunun sadece o eylemlikle deyimsel anlam kazanmasıdır:

(36)

- a) *Bel bağlamak* (Aksoy, 1988: 629);
- b) *Dirsek çürütmek* (Aksoy, 1988: 723).

Deyimlerin göndergesel ve edimsel işlevlerini göz önünde bulundurarak deyim tanımı şu şekilde izah edebilir; Deyim, sözvarlığında yer alan, sözdizimsel ve anlamsal kararlılığa sahip, çağrışım yapan ve metinde çekici bir anlatım kılığı taşıyarak tamamlayıcı işlevi yerine getiren iki ya da daha fazla sözcükten oluşan kalıplaşmış ifadedir (Glaser, 1998: 125).

Bir deyimın anlamsal bütünlüğü sözcükbirimlerinin anlamlarının birleşmesi ile sağlanmaktadır. Palmer'e (1986: 36) göre, deyimlerin anlamsal bütünlüğü onların tek bir dil birimi gibi algılanmasını sağlamaktadır. Bu durum, bir deyimın bir sözcüğe benzetilmesine olanak sağlamaktadır. Böylece, deyim, tek bir sözcükbirimi gibi anlamsal bütünlük sergileyen öbeksal kalıplaşmış sözcük birlikteliği olduğundan bir sözlükbirimi olarak tanımlanabilir.

2.2.2.2. Atasözleri

Tümcesel kalıplaşmış anlatımları olan atasözleri (İng. proverbs) her ulusal dilin sözvarlığında yer almaktadır. Disiplinlerarası alanlarında bilimsel yoruma konu olan diğer birçok karmaşık kavramlarda olduğu gibi atasözleri de araştırmacıların çalışmalarında birçok tanım almıştır. Korkmaz (2019: 79) atasözleri, bir dil toplumun yüzyıllar boyunca biriktirdiği ortak düşünce, tutum ve davranışlarıyla dünya görüşünü yansıtan genel kural niteliğindeki kısa, özlü, kalıplaşmış söz olarak nitelendirmektedir. Pek çok çağdaş dilbilimsel çalışma çerçevesinde atasözleri, kültürel açıdan büyük öneme sahip olan ve farklı dil seviyelerinde kodlanmış örtük bilgiler içeren emsal nitelikte metinler olarak tanımlanmaktadır (Seliverstova, 2003: 561). Bir dil topluluğu tarafından biriktirilen kültürel deneyim nesiller boyunca ulusun felsefesi olan atasözleri biçiminde aktarılmaktadır ve bundan dolayı atasözleri dilbilimsel kodlardan ziyade daha çok kültürel kod olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle atasözleri “halkın otobiyografisi”, “kültürün aynası” ve “ulusal adetlerin yansıması” olarak adlandırabilmektedir (Dundes, 1980: 38).

Atasözleri biçimsel ve anlamsal bakımdan önceden kabul edilmiş biçimiyle bir bütün olarak genel bir anlam bildiren güçlü ulusal özelliği olan tümcesel kalıplaşmış

anlatımıdır. Türkçe atasözlerinin biçimsel ve kavramsal özellikleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Türkçe Atasözlerinin Biçimsel ve Kavramsal Özellikleri

BİÇİMSEL ÖZELLİKLERİ	KAVRAMSAL ÖZELLİKLERİ
Kalıplaşmış dil birimleridir.	Sosyal hayattaki çeşitli olayları belirtmesi.
Yapısının ve öğelerinin yer düzeni sabittir.	Doğal değişimler ve doğa olaylarını belirtmesi.
Tümce biçimde olmaktadır.	Toplumsal olayları belirtmesi.
Yalın, kısa ve özlü dil yapılarıdır.	Ahlak dersi ve öğüt vermesi.
Atasözleri genellikle şart ya da genel düşünce ve ana fikir bildiren iki bölümden oluşmaktadır.	Bilgece düşünceler bildirilmesi.
Bazı atasözlerinde öğeler tam ya da yarım uyaklı (kafiyeli) olmaktadır.	Gelenekleri ve adetleri bildirilmesi.
Doğrudan (düz) anlatımlı ve dolaylı (mecaz) anlatımlı olmaktadır.	İnanışları bildirilmesi.

Kaynak: Aksoy, 1988: 15-20; Çotuksöken, 2004: 9-10; Gözler, 1978: 13; Karaağaç, 2013: 163.

Tablo 9’da sunulan Türkçe atasözlerinin biçimsel ve kavramsal özellikleri aşağıdaki gibi örneklenebilir:

(37)

- a) *Emeksiz yemek olmaz;*
- b) *Denize düşen yılana sarılır;*
- c) *Bülbülün çektiği dili belasıdır.*

Örnek 37’de atasözlerinin, dil topluluğu tarafından kabul edilmiş biçimleri ve kullanım sürekliliği ile kalıplaşma özelliğini kazandığı gösterilmektedir.

Kalıplaşma özelliği sayesinde öğelerinin yer düzeni sabittir ve yapısındaki öğelerinin yerleri değiştirilmez; yapılarındaki öğelerinin yerine eş değerindeki diğer öğeler kullanılmaz. Örneğin, “At binenin, kılıç kuşananın” atasözünde “kılıç” yerine

“bıçak” sözcüğü konulamayacağı gibi; “Ayağını yorganına göre uzat” atasözünde de sözcüklerin sırası değiştirilerek “Yorganına göre ayağını uzat” şeklinde söylenemez.

Biçim ve anlam bakımından atasözleri tümceyle ortak özellikler göstermektedir:

(38)

- a) *Cahile söz anlatmak, deveye hendek atlatmaktan güçtür;*
- b) *Bilmemek ayıp değil, sormamak (öğrenmemek) ayıp;*
- c) *Tok açın halinden bilmez; dost kara günde belli olur.*

Atasözleri genel kural niteliğinde yalın, kısa ve özlü dil yapılarıdır:

(39)

- a) *Vakit nakittir;*
- b) *Ava giden, avlanır;*
- c) *Ana hakkı, Tanrı hakkı.*

Atasözleri genellikle iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde şart ya da genel düşünce, diğer bölümde ana fikir belirtmektedir:

(40)

- a) *İyilik eden iyilik bulur;*
- b) *Önce düşün, sonra söyle!*

Birçok atasözünde öğelerinden ikisi birbirleriyle tam ya da yarım uyaklı (kafiyeli) olmaktadır:

(41)

- a) *Nerde hareket, orda bereket;*
- b) *Nerde birlik, orda dirlik.*

Atasözleri *doğrudan* (düz) anlatımlı ve imgelik biçimde *dolaylı* (mecaz) anlatımlı olarak iki türe ayrılmaktadır:

- i. Doğrudan anlatımlı atasözleri: *Adam olana bir söz yeter; Çok gezen çok bilir.*
- ii. Dolaylı anlatımlı atasözleri: *Davul dengi dengine çalar; İşleyen demir pas tutmaz.*

Kavramsal özelliklerine göre atasözleri birkaç gruba ayrılmaktadır:

- i. Gözlem ve deneme sonucu sosyal olayları belirten atasözleri: *Meyveli ağacı taşlarlar; Muhabbet iki baştan olur;*
- ii. Doğa olaylarını belirten atasözleri: *Şimşek çakmadan gök gürlemez; Ağaç yaş iken eğilir;*
- iii. Toplumsal olayları belirten atasözleri: *Rüşvet kapıdan girince, insaf bacadan çıkar; At adımına göre değil, adamına göre yürür;*
- iv. Ahlak dersi ve öğüt veren atasözleri: *Çok mal haramsız, çok lafyalansız olmaz; Ayıpsız yar arayan, yarsız kalır;*
- v. Bilgece düşünceler bildiren atasözleri: *Emeksiz yemek olmaz; Yara sıcakken sarılır; Yıkmaq kolay, yapmak güçtü;*

- vi. Gelenekleri ve adetleri bildiren atasözleri: *Babanın sanatı oğula mirastır; Bir adamın adı çıkacağına canı çıksın; Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır;*
- vii. İnanışların bildirilmesi: *Allah dağına göre kar verir; Allah doğrunun yardımcısıdır; Allah gümüş kapıyı kaparsa, altın kapıyı açar .*

Yabancı dil öğretiminde atasözlerinin bir kültürün değer sisteminin, mantığının, bir dilin sözvarlığının öğrenilmesinde ve yorum ve değerlendirme yapmasında çok önemli bir rolü vardır. Son yıllarda, ana dili ve yabancı dil eğitimi alanında bir dilin kültürünün kazandırılmasını hedefleyen kültür merkezli yaklaşımlar büyük ölçüde kullanılmaya başlanmıştır. Hirsch (1996) tarafından geliştirilen *Kültürel Okuryazarlık* (İng. cultural literacy) eğitim modeli bu yaklaşımların bir örneği olarak gösterebilir. Hirsch, dil öğretiminde kültürel bilgi ve deneyimlerin aktarılmasının önemini vurgulayarak atasözlerin dil öğretiminde yer alması gerektiğini ve açıklamalı atasözleri sözlüklerinin hazırlanmasını önermektedir. Bu bağlamda, atasözleri, istikrarlı dilbilimsel gösterim ve söylemin yeniden üretilebilirliği ile nitelendirebilen, budunbilimsel oluşumun kültürel deneyimine dayanan, öğretici nitelikte olan halk sözleri olarak tanımlanabilir (Mokiyenko, 2007: 561).

2.2.2.3. İkilemeler

Türkçede, özellikle sözlü dilde sık kullanılan ikilemeler, Türkçenin sözvarlığında önemli bir yer tutmaktadır ve sözlükbirimselleşme açısından ikilemelerin çoğu kalıplaşmış ve eşdizimli yapılardan oluşmaktadır. Yinelemeli dilsel yapıları karşılamak üzere dilbilimsel alanyazında *yineleme* ve *ikileme* terimleri kullanılmaktadır. Fakat *ikileme* teriminin bu kavramın etiketlenmesinde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (İmer ve diğerleri, 2011: 154; Koç, 1992: 142-145; Korkmaz, 2019: 157; Topaloğlu, 1989: 87; Vardar, 2002: 119).

İkileme (İng. reduplication), sözcüğün pekiştirilerek anlam yoğunluğunun arttırılmasının değişik yollarından biridir. İkileme, yeni bir kavramı karşılamak ya da var olan kavramı zenginleştirmek üzere oluşturulmuş anlamca bağımsız bir dilsel yapı (Ağakay, 1954: 98); eş anlamlı, yakın anlamlı ya da karşıt anlamlı iki ve daha fazla sözcüklerin bir tek sözcük gibi anlam göstermek üzere yan yana gelmesi (Korkmaz, 2019: 157); bir kavramı karşılamak üzere eş görevli iki ya da daha fazla sözcüklerin

oluşturduğu söz öbeği ya da başka deyişle yineleme öbeği (Karaağaç, 2013: 486) olarak tanımlanmaktadır.

İkilemeler üzerine yapılan çeşitli çalışmalara bakıldığında ikilemelerin özelliklerine göre değişebilen sınıflandırmaların genel itibariyle biçimsel yapı, görev ve anlam bakımından sınıflandırıldığı gözlemlenmektedir. Biçimsel yapı bakımından ikilemeler farklı tekrarlamalara ayrılmaktadır (Özkan B., 2010a: 565):

- i. Sesbirimsel: *dopdolu; kıpkırmızı; çocuk mocuk; ıvır zıvır;*
- ii. Biçimbirimsel: *kanlı canlı; tadı tuzu; gürültü parıltı;*
- iii. Biçimbirimsel-sözcükbirimsel: *eze eze; döne döne; bakıp bakıp;*
- iv. Sözcükbirimsel: *renkten renk(g)e; doğar doğmaz; dilden dile.*

İkilemelerin oluşma biçimleri farklı şekilde gerçekleşmektedir (Aksan D., 1995: 60-64; Aksan D., 2003: 32; Hatipoğlu, 1981: 19-21; 58-59):

- i. Aynı sözcüğün yinelenmesiyle: *katı katı; minik minik; hızlı hızlı;*
- ii. Eş anlamlı sözcüklerin bir araya gelmesiyle: *giyim kuşam; mektep medrese; para pul;*
- iii. Yakın anlamlı sözcüklerin bir araya gelmesiyle: *okuma yazma; öyle böyle; saça sakala;*
- iv. Zıt anlamlı sözcüklerin bir araya gelmesiyle: *ölüm dirim; sabah akşam; sağdan soldan;*
- v. İkinci sözcüğün ön sesinin değiştirilerek onun /m-/ sesbirimi ile başlatılmasıyla: *okul mokul; kağıt mağıt;*
- vi. Yansıma sözcüklerden oluşmalarıdır: *fıkır fıkır; şıkır şıkır; güm güm;*
- vii. Sayı bildiren sözcüklerden oluşumu: *üç beş; üçer üçer; bir bir.*

Türkçe sözvarlığında ikileme yoluyla oluşmuş üçlü tekrar yapılar da yer almaktadır. Bu üçlü yapıların özelliği aynı tabanına sahip eylemin bir ikilemeyle tekrar yapı kurulmasıdır (Hatipoğlu, 1981: 23):

(42)

- a) *Zıp zıp zıplamak;*
- b) *Parıl parıl parıldamak.*

Sonuç olarak, ikilemelerin Türkçenin yapı, sözdizimi ve anlam açısından önemli bir anlatım aracı olduğu kuşkusuzdur.

Sözcükbilim ve anlambilim açısından ikilemelerin en önemli özelliği onların kullanım sıklığı ve kullanım yaygınlığıdır (Bayraktar, 2004: 6; Hatipoğlu, 1981: 61). Bu konuda yapılan çalışmalara dayanarak Türkçede dünyanın diğer dillerle kıyasla ikilemeler çok daha fazla kullanılmaktadır. Örneğin, Türkiye’de bugüne kadar ikilemeler üzerine yapılmış en kapsamlı *Türkçe İkilemeler Sözlüğü* (Akyalçın, 2007) adlı çalışmada 7.000’e yakın; *Türk Dilinde İkileme* (Hatiboğlu, 1981) adlı çalışmada 1.956 ikileme örneği verilmiştir. Türkçenin eş heceli ikilemeleri üzerine yapılan

çalışmada (Tuna, 1986) 2022 eş anlamlı ikileme tespit edilmiştir. İkilemelerin bir alt türü olan *ikili tekrar* yapıları (aynı sözcüğün tekrarlanmasıyla oluşturulmuş ikilemeleri) Özkan B. (2010b) tarafından yürütülen *Türkiye Türkçesinde İkili Tekrarlar - Derlem Tabanlı Bir Uygulama* adlı araştırma projesi kapsamında incelenmiştir ve 15 milyon sözcük içeren veri tabanından elde edilen verilere göre 3.486 sözcükbirimi ikili tekrar yapıları oluşturmaktadır. Bu veriler, ikilemelerin Türkçedeki zenginliğini göstermesinin yanı sıra ayrıca bu verilere dayanarak Türkçe sözvarlığında kullanım sıklığı ve kullanım yaygınlığı açısından ikilemelerin yüksek bir orana sahip olan öğelerinden biri olduğundan bu veriler Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde ikilemelere odaklanan nitelikli yardımcı ders materyalleri hazırlanması gerektiğini göstermektedir.

2.2.2.4. İlişki Sözler

Yabancı dil öğretiminde ilişki sözler önemli bir yere sahiptir. Sözlü ya da yazılı iletişim kurulmasında ilişki sözler ilk gereksinim duyulacak yapılar olduğundan Türkçenin yabancılara öğretiminde dikkate alınması gereken yapılar arasında yer almaktadır. *İlişki sözler* (İng. formula/formulaic expressions), tekrarlayan sosyal durumlara yakından bağlı olan ve toplumsal ilişkiler sırasında kullanılan gelenekselleşmiş ifadelerdir. Türk dilbilimsel alanyazınında ilişki söz terimi çeşitli adlara sahiptir: *ilişki sözler* (Aksan D., 2004: 35); *kalıp söz* (İmer ve diğerleri, 2011: 165; Özdemir, 2000b: 173); *kültür birim* (Kula, 1996: 46); *sözeylem* (Kılıç V., 2002: 94); *iletişimsel sözler* (Toklu, 2003: 109)⁸⁹.

İlişki sözler uzlaşıya dayalı durumlara genel olarak kabul edilen sözlü araçlar sağlarken aynı zamanda büyük bir sosyal anlam taşımaktadır. Türkçe sözvarlığının kalıplaşmış dil birimlerini oluşturan atasözleri, deyimler, ikilemeler ve bileşik sözcüklerle birlikte ilişki sözler, Türk milletin kültürünü, inançlarını ve geleneklerini yansıtan, sosyal ilişkiler sırasında ve belli durumlarda insanların tutumunu ortaya koyan birer kalıp sözlerdir (Bilgin, 2006: 75-76). Bolinger (1976: 4), ilişki sözleri sıkça duyguları ya da durumları ifade etmek için kullanıldıklarını iddia etmektedir. Türkçede ilişki sözler; çeşitli sosyal olaylarda ve temaslarda (teşekkür etmede, özür

⁸⁹ Çalışmada *ilişki sözler* terimi kullanmaya tercih edilmiştir.

dilemede, selamlaşmada, vedalaşmada, başsağlığı dilemede, kutlamalarda); mektup ve diğer yazışmalarda kullanılan, aynı zamanda insanların kişisel ruhsal durumlarını bildirişimde bulunulan; bazı batıl inançları yansıtmaya gibi çeşitli işlevleri üstlenen kalıplaşmış sözcük dizeleridir (Aksan D., 2001: 122; İmer ve diğerleri, 2011: 165; Toklu, 2003: 109).

Pek çok budundilbilimsel ve toplumdilbilimsel araştırmalar durumsal çerçevelerin ve çevresel faktörlerin konuşma davranışlarını belirlemede hayati bir rol oynadığına dikkat çekmiştir; çevre, yer, cinsiyet, yaş, rütbe, rol ilişkisi, sosyal durum vb. belirli ilişki sözlerin seçimiyle ilgili olabilmektedir. İlişki sözlerin anlambilimsel bakımdan edimsel olarak koşullandırılmıştır ve kullanımları belirli durumların ilgili özellikleriyle yakından bağlıdır. Söz gelimi, yeni tanıştığınız kişilere *memnun oldum*; yola çıkan birisine “*Güle güle*” ya da “*Yolun açık olsun*”; güzel yemek yapanlara “*Elline sağlık*”; hasta olanlara “*Geçmiş olsun*”; bir şey ya da birini överken “*Maşallah*” gibi söylediği ilişki sözlerini insanların bulundukları durumlarda duygularını belirtmek için kullanılmaktadır. İlişki sözleri oluşturan sözcükler temel anlamlarını yitirmeden yeni bir kavramı, durumu ya da eylemi karşılamaktadır (Çotuksöken, 1994: 8). Bu nedenle ilişki sözleri, belirli sosyal durumlara yakından bağlı olan ve bu tür durumların iletişimsel akışı içinde oldukça öngörülebilir olan ifadeler olarak tanımlanabilir.

Belirli sosyal durumlarda kullanmak üzere dil kullanıcısının hafızasında bütünsel olarak saklanan bir ya da birkaç sözcükten oluşan ilişki sözlerin iletişimde akıcılık sağlanması ve işlem yükünü azaltması gibi rolleri, aynı zamanda özgürce üretilen dilsel ifadeler üzerindeki baskınlıkları nedeniyle uzun zamandır araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Coulmas, 1979; Jiang ve Nekrasova, 2007; Kecskes, 2007; Wood, 2006; Wray, 2000; Wray, 2002). Jespersen (1924: 18) ilişki sözlerini, özgürce üretilen dilsel ifadelerle aynı şekilde çözümleme edilemeyen veya ayrıştırılamayan bütünsel bir sözcük grubu olarak tanımlamaktadır. Fillmore (1979: 94-95), ilişki sözlerini, bir bütün (çok sözcüklü birimler) olarak kullanılan yorumlanması öngörülemeyen sabit ifadeler olduğunu savunarak tanımı genişletmiştir. Hickey (1993: 28) ise ilişki sözleri, dil öğelerin üretken olmayan çözümlememiş dilsel ifadeleri olarak görmektedir. İmer ve diğerleri (2011: 165), ilişki sözleri, ‘değişmez bir sıra düzeninde kullanılan sözcük kümesi’ şeklinde

tanımlamaktadır. Verilen tanımlardan yola çıkarak bir bütün olarak oluşturulan ögelerin diziliş biçimleri ilişki sözlerinin yapısal bir özeliği olduğu anlaşılmaktadır. Bu yapısal özellik diğer kalıplaşmış dil birimlerinde de izlenmektedir (Aksoy, 1988: 16; Çotuksöken, 1994: 8).

İşlevsel açıdan bakıldığında ilişki sözler iletişim sırasında sıklıkla başvurulmuş bir dilsel araçtır ve böylece onların kullanımında bağlam büyük etki etmektedir. İlişki sözlerin anlamsal özellikleri yer aldığı bağlama göre değişmektedir (Demir M. ve Uzdu Yıldız, 2016: 5; Ünsal, 2013: 1384). *Bağlam* (İng. context), bağıntılı dil birimlerinin iletişimin gerçekleştiği ortama göre kazanılan anlamdır (Karaağaç, 2013: 174; Keçik ve Uzun, 2004: 5). Bağlam; *iç bağlamı* (dil içi) ve *dış bağlamı* (dil dışı) olarak değerlendirilmektedir. Dil içi bağlamı; sözcüklerin, söz öbeklerinin ve tümcelerin kendine özgü anlamlarını belirleyen onları çevreleyen birim(ler)in bütünüdür ve dil birimlerinin kullanımıyla oluşturulmaktadır. Konuşma ortamı, konuşucuların ruhsal durumu, dil dışı toplumsal ve kültürel özellikler gibi etmenler, dil dışı bağlamıdır (Hengirmen, 1999: 52; Karaağaç, 2013: 175; Vardar, 2002: 31). İşeri (2017: 86), konuşmada ya da metinde dil birimleri arasında doğrudan gözlenen ve biçimlendiren ilişkileri dil içi bağlamı; aynı dil ögelerin farklı işlev yüklenmesine ilişkin durumları dil dışı bağlamı olarak açıklamaktadır. İlişki sözler belli zaman, iletişim durumlarında ve toplumsal kurallara uygun bağlamsal bir sınırlılık içerisinde kullanılmakta ve dil dışı bağlamının ilişkilendirilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. İlişki sözlerin bağlamsal özellikleri daha çok dil dışı bağlamla ilişkilendirilebilmektedir.

(43)

a) *Sıhhatler olsun*

b) *Afiyet olsun*

Örnek (43a)'da görüldüğü gibi, *sıhhatler olsun* ilişki sözü sadece tıraş olan veya banyo yapan birine söylenen (dil dışı bağlam) bir ilişki sözüdür. Başka bir örnekte ise *afiyet olsun* ilişki sözü, eğer mecaz anlamı kastedilmiyorsa, sadece yemek yiyen birine söylenmektedir (dil dışı bağlam).

İlişki sözler biçimsel ve/veya dizimsel olarak ayrılmaktadır. Örnek (44)'te biçimsel; Örnek (45)'te dizimsel ilişki sözlerin örnekleri sunulmuştur:

(44) *Günaydın(lar); Eline(ze)/ellerinize sağlık; Sözünü(zü) kestim; Başın(ız) sağ olsun.*

(45) *Allah'a (bin) şükür; Allah (rızası) için; Kölen (kulun) olayım.*

İlişki sözlerinin sözdizimsel yapıları farklı türlere ayrılmaktadır:

- i. Tümce biçimde yapıları: *Allah dört gözden ayırmasın; Allah bir yastıkta kocatsın; Her işte bir hayır vardır.*
- ii. Söz öbeği biçimde yapıları: *Allah rızası için; Uzun sözün kısası; Can feda.*
- iii. Çok sözcüklü yapıları: *Yok yok; Hele hele; Güle güle.*
- iv. Tek sözcüklü yapıları: *Günaydın; Pekala; Aferin.*

Anlambilimsel bakımdan ilişki sözlerin çoğu gerçek anlamlarıyla kullanılmaktadır (Demir M. ve Uzdu Yıldız, 2016: 5; Gökdayı, 2016: 80; Yüceol Özezen, 2001: 877):

(46)

- a) *Durakta inecek var?*
- b) *Dikkatli ol!*
- c) *Eş olarak kabul ediyor musunuz?*

Ancak mecazi anlamda kullanılan pek çok örneğe rastlamak mümkündür:

(47)

- a) *Ağzına acı biber sürerim.*
- b) *Sözünü balla kestim.*
- c) *Şeytan kulağına kurşun.*

Türk dilbilim alanyazında birçok araştırmacı ilişki sözlerin anlamsal sınıflandırılması üzerine çalışma yapmıştır (Aydın Y., 2018; Erol Ç., 2007; Gökdayı, 2015; Gökdayı, 2008)⁹⁰.

Türkiye Türkçesindeki Kalıp Sözler (Erol Ç., 2007) çalışmasında ilişki sözlerin genel sınıflandırılması anlam bakımından yapılarak dört ana başlık altında verilmiştir. Gökdayı *Türkçede Kalıp Sözler* (2008) çalışmasında ilişki sözleri anlamsal bakımdan inceleyerek on yedi başlıktan oluşan kavram alanı temelli bir sınıflandırma yapmıştır. Gökdayı, daha sonraki bir çalışmasında (2015) ilişki sözlerini gerçek ve değişmece anlamlı olarak iki ana başlık altında temel bir sınıflandırma yapmıştır. Aydın Y., *Türkçe Sözlük'te İlişki Sözleri* (2018) eserinde, iletişim ifade eden sözcük ve söz öbeklerini çalışma kapsamına alarak tarama sonucu elde edilen 746 ilişki sözü anlam, yapı ve köken bakımından incelenmiş ve kullanım alanlarına göre yirmi üç başlıktan oluşan ulamlara ayrılmıştır. İncelemeye beddua, argo ve küfür şeklinde oluşturulan söz öbekleri de dahil edilmiştir.

⁹⁰ İlişki sözlerin sınıflandırılması Ek 3'te sunulmuştur.

Yabancı dil öğretimi üzerine yapılan araştırmalar, ilişki sözlerine öğretim materyallerinde geniş yer verilmesinin edimsel yeterliliği geliştirmede çok önemli bir rol oynadığını (Bardovi-Harlig, 2012) ve yabancı dil öğrenenlerin kendilerini yetkin dil konuşanları olarak sunmalarına yardımcı olabileceğini göstermiştir. İlişki sözler bir şiir gibi ezberlenmez, daha çok kullanımlarının uygun olduğu durumlarla yakın ilişki içinde öğrenilir (Fillmore, 1979: 91-92) ve aynı zamanda bir dil topluluğunun belirli durumlarda ilişki sözlerini kullanması dil performansının “yerli” gibi görünmesini sağlamaktadır (Yorio, 1989: 56). House (1996: 226-227) toplumbilimsel bir bakış açısından, ilişki sözlerin belirli bir konuşma topluluğunun üyelerinin paylaştığı toplumsal bilgiyi temsil ettiğini ve günlük yaşamda sözlü dilin ayrılmaz parçası olduğundan yabancı dil öğrenim süreçlerinin her bir aşamasında ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Schieffelin ve Ochs’un (1986) *Dilsel Sosyalleştirmesi* kuramından yola çıkarak, ilişki sözlerinin öğrenilmesini hedef dilini kullanan dil topluluklarının dilsel gelenekleri ve kültürel uygulamalarına uyum ve özümleme süreci olarak tanımlanabilir. Bununla beraber sözvarlığının kalıplaşmış dil birimleri arasında ilişki sözler sözlü ve yazılı iletişimde fazla çaba gerektirmeden kolay anlaşılan dil birimleri olmasından dolayı yabancı dil öğrenimi kolaylaştırmaktadır.

2.2.2.5. Bileşik Sözcükler

Bir ya da daha fazla sözcükbirimleri birbirine bağlanarak yapısal ve anlamsal bir bütünlük oluşturur ve bunun sonucunda bileşik sözcük meydana gelir. Birçok tanımda iki ya da daha fazla sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşan sözcükbirimi *bileşik sözcük* (İng. compound word) ya da *bileşik sözcükbirimi* (İng. compound lexeme) olarak tanımlanmaktadır (Fabb, 1998: 66; Karaağaç, 2013: 202; Katamba, 1993: 54; Korkmaz, 2019: 93; Lieber, 2010: 43; Özel, 1977: 49). Bileşik sözcükbirimi, bileşme yoluyla dilin kuralları doğrultusunda iki ve daha çok bağımsız sözcükbirimlerin birleştirilmesiyle ve kalıplaşmasıyla oluşan tek bir anlamlı dil birimi işlevselliği kazanan türetimsel sözcükbirimidir (Bauer, 2001: 695; Bloomfield, 1933: 227, 233; İmer ve diğerleri, 2011: 56; Karaağaç, 2013: 207; Uzun, 2006: 40). İmer ve diğerleri (2011: 56), bileşik sözcükbirimleri iki ya da daha çok sözcüğün kurallar doğrultusunda birleşerek kalıplaşan bir yapı oluşturduğunu belirtmektedir.

Anlamsal açıdan bileşik sözcükbirimler, onları oluşturan sözcükbirimlerinden bağımsız bir anlam kazanan bir sözlüksel birim olarak tanımlanmaktadır. Bileşik sözcükbirim iki ya da birden fazla bağımsız tabanın/sözcükbiriminin birleşerek kalıplaşmasıyla oluşan anlamlı bir bütündür ve doğrudan dilin sözlüksel yapısında yer almaktadır (Tekin, 1990: 1; Uzun, 1994: 130; Vardar, 2002: 44). Sözcük oluşum süreçlerinin en yaygın türü olarak kabul edilen bileşmenin (Fromkin ve diğerleri, 1996: 59-60; Scalise ve Vogel, 2010: 1) sonucu ortaya çıkan çıktıları (bileşik sözcükbirimler) sözlüksel bütünlük içerisinde herhangi bir kavramı, olguyu ya da olayı karşılanıp sözvarlığında bağımsız olarak kodlanmaktadır. Sarı İ. (2016: 200)'ya göre, bileşik sözcükbirimlerinin bağımsız olarak bir kavrama göndermede bulunulması bu yapıların sözlükselleştirici bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

Bileşik sözcükbirimlerin tanımlaması üç temel unsura dayanmaktadır: baş ögenin bulunup bulunmaması (merkezlilik ölçütü), bileşik sözcükbirimin sözlüksel ulamı ve bileşiği oluşturan ögeler arasındaki anlamsal ilişkiler. Bileşik sözcükbirimlerde bir sözcükbirimi merkezi konumunda bulunuyorsa *baş* (İng. head) olarak adlandırılır ve hem tüm öbeğinin anlamını etkiler hem de sözlüksel ulamını belirler (Ergin, 2009: 385; Fabb, 1998: 66; Fromkin ve diğerleri, 2011: 57; Göksel ve Kerslake, 2005: 102-107; Lewis, 2000: 230- 233; Plag, 2003: 173; Uzun, 2006: 40-41). Bileşik sözcükbiriminin biçimsel-sözdizimsel ve/veya anlamsal açıdan başı olup olmaması merkezlilik/altulamama ölçütüne göre değerlendirmektedir (Scalise ve Fabregas, 2010: 113). Baş, bileşik sözcükbirimin sözlüksel ulamı belirleyen merkez ögedir.

(48)

MASA ÖRTÜSÜ → {*masa*}(A) + {*örtü*}(A) + {*sI*} → *masa örtüsü* (A)

Örnek (48)'de **MASA ÖRTÜSÜ** bileşik sözcükbiriminde **ÖRTÜ** sözcükbirimi bir baş konumundadır. Baş olan **ÖRTÜ** sözcükbirimi sözlüksel ulamı açısından bir (A)d'dır ve böylece **MASA ÖRTÜSÜ** bileşik sözcükbirimin sözlüksel ulamı bir *bileşik ad* olarak tanımlanmaktadır.

Bileşik sözcükbirimlerin yapısal ulam temelli sınıflandırılması sözcüksel bağlaşıklık içerisindeki üst kavram- alt kavram ilişkilerin bir tür ulamsal bağıntılama olarak örneklemek mümkündür. Bileşik sözcükbirimlerin sözlüksel ulamlara göre sınıflandırılması Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Sözlüksel Ulam Temelli Bileşik Sözlerin Sınıflandırılması

SÖZLÜKSEL ULAM	ÖRNEKLER
Bileşik Ad (BA)	<i>Atatürk, demirbaş, mutfak robotu, kahve kaşığı, yatak başlığı, Yenikapı, imambayıldı, uyurgezer, atardamar, dalgakıran, sütlaç, karadelik, pazartesi, başhekim, kuşüzümü, başköşe.</i>
Bileşik Niteleyici (BN)	<i>Vatansever (biri), rengi soluk; kısa boylu, aslan yürekli, tatsız tuzsuz, cana yakın, işini bilen, yalan yanlış, kan kırmızısı, kepçekulak, gelişigüzel, birkaç, kırk yıllık, iki dakikalık, parası bol, bahçesi güzel, zeytinyağlı, güler yüzlü.</i>
Bileşik Belirteç (BB)	<i>Birdenbire, ilkönce, biraz, aşağı yukarı, yiyebileceğiniz kadar, anlaşıldığı kadarıyla, geleli beri, taşınmakla birlikte, olmasından dolayı, bildiğinden fazla, görmüş gibi, olduğu halde.</i>
Bileşik Eylem (BE)	<i>Hak et-, mutlu ol-, yardım et-, göresim gel-, kanım kayna-, ileri git, koşabil-, düşüver-, bakakal-, bekleyedur-, bakadur-, süregel-</i>

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 10’da görüldüğü gibi, bileşik sözcükbirimler sözlüksel ulamlara bağlı olarak bileşik ad, bileşik niteleyici, bileşik belirteç ve bileşik eylem olarak dört ana türe ayrılmaktadır.

Dilbilimsel alanyazında bileşik sözcükbirimlerinin heterojen doğasından dolayı *içmerkezlilik/dışmerkezlilik* kavramlar açısından yaklaşarak bu yapıların sınıflandırmalarının tümünde *merkezlilik* ölçütü kullanılmaktadır (Bisetto ve Scalise, 2005: 322-324). İçmerkezlilik/dışmerkezlilik kavramları, bir başının varlığı ya da yokluğu temel alınarak bileşik sözcükbirimleri sınıflandırır ve bileşik sözcükbirimler taşıdıkları anlamların şeffaflığı açısından *içmerkezli bileşikler* (İng. endocentric compound) ve *dışmerkezli bileşikler* olarak iki grupta değerlendirilir (Aronoff ve Fudeman, 2011: 114; Bauer, 1983: 201-216; Bloomfield, 1933: 235; Uzun, 2006: 41). Başlı bulunan ve anlamları birleşimsel olan bileşik sözcükbirimler *içmerkezli bileşikler*dir. İçmerkezli bileşik sözcükbirimlerin baş konumunda bulunan sözcükbirimin bir alt türünü belirten yapılar (Bloomfield, 1933: 227) olduğundan ad bileşik sözcükbirimler türleştirilmesine dayandığından söz edilebilir. İçmerkezli bileşik sözcükbirimlerde parça-bütün, cins-tür ya da üst kavram- alt kavram ilişkileri

söz konusudur. Örneğin, *MASA ÖRTÜSÜ* sözlükbirimin altulamama özelliği taşıdığı Örnek (49)'da gösterilmiştir.

(49) ***MASA ÖRTÜSÜ***

MASA: ayaklar veya bir destek üzerine oturtulmuş tabladan oluşan mobilya (TDKTS, 2019: 1630);

ÖRTÜ: Örtmek için kullanılan şey, vualet (TDKTS, 2019: 1860);

MASA ÖRTÜSÜ: Masa üzerine serilen kumaş vb. maddeden yapılan örtü (TDKTS, 2019: 1631).

Örnek (49)'da görüldüğü gibi, *MASA ÖRTÜSÜ* bileşik sözcükbirimde baş ögesi olan *ÖRTÜ* sözcükbirimi üst kavramdır; *MASA* sözcükbirimi ise bir örtü türünü göstermek üzere bir alt kavramdır. *ÖRTÜ* sözcükbirimi nitelenen, *MASA* sözcükbirimi ise niteleyen konumda bulunmaktadır. *MASA ÖRTÜSÜ* sözlükbirimi bir içmerkezli ad bileşik sözcükbirimidir ve *örtü* kavramdan ikinci bir kavram üretmek yerine, *masa* ve *örtü* iki kavramdan üçüncü bir kavram üretmiştir.

Her bileşik sözcükbiriminde baş öge bulunmayabilir. Başı belirsiz, başı bulunmayan ya da baş konumunda olan sözcükbirimin alt türünü göstermeyen ve yapıda her sözcükbirimin birbiriyle olan ilintilerini yitirerek yeni bir kavramı karşıladığı bileşik sözcükbirimler *dışmerkezli bileşikler* (İng. exocentric compound) olarak adlandırmaktadır (Haspelmath, 2002: 88; Uzun, 2006: 41). Anlamsal şeffaflığı (anlamca tahmin edilebilir) açısından *başsız* (İng. nonhead) bileşik sözcükbirimler geçirimsizler (anlamca tahmin edilemez) (Fabb, 1998; Sarı İ., 2016). *KUŞBURNU*, *BOŞBOĞAZ*, *BAŞIBOZUK*, *ÇETİN CEVİZ* gibi sözcükbirimlerde baş bulunmamaktadır ve bu bileşik sözcükbirimler geçirimsizlerdir. Dışmerkezli bileşik sözcükbirimlerde baş öge taşıdığı anlamı kaybedip her iki sözcükbiriminin birlikte yeni bir kavram karşıladığı Örnek (50)'de sergilenmektedir:

(50) ***KUŞBURNU*** → {*kuş*}(A) + {*burnu*}(A) + {*I*} → *kuşburnu* (A)

KUŞ: Yumurtlayan omurgalılarından, akciğerli, sıcakkanlı, vücudu tüylerle örtülü, gagalı, iki ayaklı, iki kanatlı uçucu hayvanların ortak adı (TDKTS, 2019: 1542);

BURUN: 1. Alınla üst dudak arasında bulunan, çıkıntılı, iki delikli koklama ve solunum organı. 2. Bazı şeylerin ön ve sivri bölümü (TDKTS, 2019: 416);

KUŞBURNU: 1. Çalılık ve ormanlık alanında yetişen, soluk pembe renkte çiçekler açan bir ağaç, yaban gülü ağacı (*rosa canina*). 2. Bu ağacın parlak renkli, içi tüylü ve çekirdekli

meyvesi. 3. Bu meyveden yapılan bir içecek (TDKTS, 2019: 1544).

Örnek (50)'de görüldüğü gibi, *KUŞBURNU* bileşik sözcükbirimini oluşturan her iki bileşenin de anlam kaybına uğradığı görülmektedir. *KUŞBURNU* sözcükbirimi ne kuşla ne de burunla ilişkilidir ve kurulan bir benzetmeye dayanır. İşeri'ye (1999: 8) göre, benzetme bir nesnenin niteliğini daha iyi anlatabilmek ve canlandırabilmek için bir başka nesneden yararlanmaktır. Araştırmacı, benzetmelerde benzeyen, benzetilen, benzeyenin yönü ve benzetme ilgecinin olması gerektiğini vurgulayarak bu yönünün olmadığı durumlarda benzetmenin eğretilmeye dönüşeceğinin altını çizmektedir. Eğretilemenin iki kavram alanı arasındaki benzeşime dayalı bir süreç olduğunu göz önünde bulundurursak *KUŞBURNU* sözlükbirimi eğretileme yoluyla başka bir varlığı adlandıran bileşik sözcükbirimi olduğu açıkça görülmektedir.

Bileşmenin yaygın olarak görülen sözcük oluşum biçimi olmasından dolayı sözlükte çok sayıda bileşik sözlükbirimi kodlanmaktadır. Anlamsal açıdan geçirimsizlik derecesi yüksek olan bileşik sözcükbirimlerin sözvarlığında bağımsız bir öge, bir sözlükbirimi olarak kodlanırken; anlamsal şeffaflığı fazla olan bileşik sözcükbirimler tahmin edilebilir olmaktadır ve kolayca çözümlenebilmektedir. Örneğin, TDKTS'de çok sayıda içmerkezli bileşikler yer almaktadır. Örnek (51)'de *BAŞÖRTÜ* içmerkezli bileşik sözcükbirimi sergilenmektedir (TDKTS, 2019: 1860):

(51) ***BAŞÖRTÜ***

- a) *Diri örtü;*
- b) *Ölü örtü;*
- c) *Beşikörtüsü;*
- d) *Çatı örtüsü;*
- e) *Masa örtüsü;*
- f) *Namaz örtüsü;*
- g) *Sofra örtüsü;*
- h) *Yatak örtüsü.*

Örnek (51)'de görüldüğü gibi, sözlükte kodlayan *BAŞÖRTÜ* içmerkezli bileşik sözcükbirimin kavramsal alanına bakıldığında *ÖRTÜ* baş ögesi bir kavram belirlemektedir ve bir üst anlam konumunda bulunmaktadır; bileşik sözcükbiriminin tümü ise bu kavramın alt türünü belirtmektedir ve alt anlam niteliğindedir. *ÖRTÜ* üst kavramına bağlanabilen ve alt kavramları adlandıran fakat sözlükte yer almayan bileşik sözcükbirimler de dikkat çekmektedir:

(52) ***ÖRTÜ***

- a) *Piknik örtüsü*;
- b) *Buhar örtüsü*;
- c) *Asbest örtüsü*;
- d) *Çengelli örtü*;
- e) *Elektrot örtüsü*;
- f) *Asbest örtü*;
- g) *Koltuk örtüsü*;
- h) *Bebek örtüsü*;
- i) *Üst örtü*.

Sözlükte kodlanmayan bileşik sözcükbirimler sözlüksel boşlukları doldurmak için üretilmektedir. Aynı zamanda bu durum yeni bir sözlükbiriminin belirli bir içerikle genelleşmesi olarak tanımlanan sözlükselleşme süreciyle de açıklanabilir. Akşehirli (2012: 21), dilde yeni oluşan bir sözcüğün sözlükbirim haline gelme sürecini *sözlükselleşme* (İng. lexicalication) olarak tanımlamaktadır. Sözlüksel boşluğu doldurmak için üretilen sözlükbirimlerin sözlükte yer almamasının sözlükselleşme sürecinin içinde olması, derlemde yeterince yararlanmaması ve/veya dilbilim dışı sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

2.2.3. Terimler

Çeşitli sanat, bilim ve meslek dallarıyla ilgili kavramları karşılayan terimler, Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında özellikle ileri dil seviyelerinde öğretilen konuların öğretimiyle yakından ilgili olduğundan, önemli bir yere sahiptir. İmer ve diğerleri (2011:240), terimlerin uzmanlık alanlarındaki konuların düzenlenmesinde bilgilerin biçimlendirme özelliği taşıdığını ve bu yönden bu sözlükbirimlerinin öneminin büyük olduğunu belirtmektedir. Terim, terminolojik sistemin ana unsurudur ve bu kavramın açık bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. *Terim* (İng. term) sözcükbiriminin kökeni Latince “son” ve “sınır” anlamına gelen *terminus* sözcüğüne dayanmaktadır (Zülfikar, 1991: 20). Terimler, belirli bir bilgi veya faaliyet alanına ait bir kavramı ifade eden özel bir terminolojik anlama sahip dil birimleridir (Ergenekon, 2020: 443). Sağlam (2001: 169), terimleri, anlamları dar ve sınırları olan ve bilim, sanat ve meslek alanlarının arasında kısa yoldan anlaşmayı sağlayan sözcükler şeklinde tanımlamıştır. Daha kısa biçimde terimleri, belli bir alanda kullanılan anlamları sınırlı olan özel sözlükbirimler olarak da tanımlanabilir (Gürlek, 2014: 189; Hatipoğlu, 1982: 118; Karaağaç, 2013:798).

Terimler, dilin kültürel gelişiminin ve evriminin ana göstergesi olup kültür, bilim ve eğitim alanında merkezi çekirdeği oluşturmaktadır. Her dilin kendi terim oluşturma araçları mevcuttur ve bu araçlar arasında farklılıklar vardır. Ayrıca, belirli dilin gelişimi sırasında gelişen terminolojik sistem, kendi özelliklerine sahiptir. Türk dilinde terimlerin özelliklerine geçmeden önce bilimsel bir alanı olan Türk terminolojisinin oluşum tarihine kısa bir bakış atmak yerinde olacaktır. Türk terminolojisinin oluşum tarihini birkaç tarihsel döneme ayırmak mümkündür:

1. *Tanzimat Dönemi* - reformlar dönemi (1839-1876).
2. *Milli Edebiyat Dönemi* - milli edebiyatın gelişme dönemi (1911-1923).
3. *Cumhuriyet Dönemi* - Cumhuriyet dönemi (1932-1980).

Osmanlı Devletinin dikkatinin Batı'ya çevrilmesiyle beraber, 1839'da başlayan modernleşme reformları dönemi, dil alanı da dahil olmak üzere, çeşitli alanlarda bir dönüm noktası oldu. O dönemde dile ve ayrıca dilin gelişmesinde terimlerin rolüne ve yerine bakışında bir yenilenme dönemi başlamıştır. Modernleşme reformları döneminde Fransa her alanda örnek olmuştur ve Fransa'da yetişen Ahmet Cevdet Paşa⁹¹, Şinasi, Ziya Paşa ve Namık Kemal gibi Türk bilim adamları Türk bilim dilinin gelişmesinde yaşanan olumsuzluklara dikkat çekerek yeni kavramları belirtmek için Türkçede yeni sözcüklerin aranması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, dilbilimsel alanda bugüne kadar izlenebilecek bir tartışmanın başlamasına neden olmuştur. Bilim adamları ve alimler bu konuda iki gruba ayrılmıştır; Şanizade Ataullah Efendi, Kırımlı Aziz Efendi, Hoca İshak Efendi'nin de içinde bulunduğu bir grup, Türkçeye ders kitaplarından ve tercüme yoluyla giren terimlerin Türkçe kökenli olması gerektiğine inanıyorlardı; Ali Suâvi, Şemsettin Sâmî'den oluşan diğer bir grup ise terimlerin ödünçleme yoluyla dile girmesi gerektiğini savunuyorlardı (Zülfikar, 1991: 3). Tanzimat döneminde Türk dilinin terminolojisi, esas olarak ya Arap dilinden ödünçleme yoluyla ya da Osmanlı dilinin terminolojik sisteminin mevcut terimleriyle oluşturulmuştur. Bu dillerde gerekli terim bulunmaması durumunda terimler Fransızcadan alıntı yoluyla alınmıştır.

Milli edebiyatın gelişmesi sırasında dilin sadeleştirilmesi ve millileştirilmesi konularına paralel olarak terminoloji konuları ele alınmıştır. *Türkçülüğün Esasları* (1923) adlı eserinin *Lisani Türkçülüğün Umdeleri* bölümünde Ziya Gökalp yeni

⁹¹ Tanzimat döneminde, tarihçi, dilbilimci, hukukçu ve siyasetçi olan Ahmet Cevdet Paşa “Kavâid-i Osmâniyye” adlı eserinde Arapça kökenli terimleri Osmanlı diline tercüme ederek değerlendirilmek üzere padişaha sunmuştur.

terimler oluştururken önce ana dile dönülmesi gerektiğini; ana dilinde karşılık bulamama durumu oluşursa Türkçe biçimbirimlerinin yardımıyla yeni bir terimin Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır (Gökalp, 2019: 134-135). Arapça veya Farsça kökenli sözcüklerin köklerinden Türk dilinin dilbilgisi kurallarına göre terim oluşturulması ya da Batı dillerinden birebir alıntı yapılması milli edebiyatın gelişme dönemindeki temel özelliğini oluşturmaktadır.

Cumhuriyet döneminde terminoloji konularına bilinçli, bilimsel temelli bir yaklaşım sergilenmiştir. 1932 yılında bugün hala aktif olan bir kamu kuruluşu olan Türk Dil Kurumu (TDK) kurulmuştur. TDK, bilimsel temelde terimlerin yaratılmasıyla uğraşan özel bir kurumdur. Bu dilbilimsel kurumun faaliyetlerinin özünde *arıtıcılık* ilkesi ya da başka bir deyişle Türkçenin yabancı dilden arındırılması anlayışı yatmaktadır. Bu dönemde Türkçe kökenli sözcüklerin köklerinden ve Türkçe biçimbirimlerin yardımıyla oluşan birçok yeni terim ortaya çıkmıştır. Atatürk'ün emriyle Türk Dili Kurultayı üç kez (1932, 1934, 1936) toplanmıştır. İkinci kurultayda terimlerin incelenmesi için özel bir dernek kurulmuştur. Bu derneğin çalışmalarının amacı, alıntı yoluyla alınan terimlere Türkçe karşılıklarını koymaktır. Bu derneğin çalışmalarının arasında *Türk Dili* dergisi (1937), *Türkçe Terimler Cep Kılavuzu* (1941) ve *Ortaöğretim Terimler Kılavuzu* (1963) bulunmaktadır.

Cumhuriyet döneminden başlayan terimlerin Türkçeleştirilmesi süreci günümüze kadar sürmektedir. Ancak, özellikle Cumhuriyet döneminde terimlerin Türkçeleştirilmesi süreci aceleyle ve özen gösterilmeden gerçekleştiği için olumsuz sonuçlara yol açmıştır. Bu olumsuzlukların arasında çok sayıda eş anlamlı terimin ortaya çıkması, yeni terimlerin çoğu Türkçe sözcük türetim kuraları dikkate alınmadan oluşturulması, terimi oluşturan öğelerin anlam ve işlevlerinin çarpıtılması ve terim tanımlarının pratik işlevselliğe sahip olmaması gibi durumlar bulunmaktadır (Timurtaş, 1966: 207-208). Modern bilimde, farklı dillerde terminolojik sistemlerin anlamsal standardizasyonuna yönelik bir eğilim olduğu gözlemlenmektedir. Bunun nedeni, farklı dillerin terminolojisinin açık bir şekilde örtüşmesiyle, sözlük kullanıcısının terimleri anlamasının ve onları doğru şekilde uygulamasının daha kolay olmasında yatmaktadır.

Terimler genel olarak tek anlama sahip olan sözlükbirimlerdir. Terimlerin genellikle tek anlama sahip olması bu tür sözlükbirimlerinin bilgilerin adları

olduğundan gerçek ve tek anlamına sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Karaağaç, 2013: 799). Vardar (2002: 200) benzer bir görüş bildirerek, genel dilde geçerli olan çok anlamlılığa karşın terim alanında tekanlamlılığa yönelik görüldüğünü belirtmektedir.

Bir sözcükbiriminin ya da söz öbeklerinin terim olarak değerlendirilebilmesi için çeşitli özellikleri taşıması gerekmektedir. Sağlam'a (2007: 170) göre, terimler, uluslararası özelliğe sahip; sistematik bir düşüncenin ürünü; ilgili alan diline özgü; bilimsel kavram için tek karşılığı olan; anlamları sınırlı ve sabit; açık seçik ve ölçünlü gibi karakteristik özelliklere sahiptir. Şaş (2020: 245-246), terimleri, bağımsız biçimbirimler; yan ve mecaz anlamı olmayan tek anlamlı; ses, şekil, anlam ve kullanım yönünden ölçünlü; yoruma kapalı; anlamı sınırlı, kesin ve açık olan; kullanıma bağlı olarak anlam kayması veya genişlemesine uğramayan sözcükler olarak tanımlamaktadır.

Terimler, onları dili diğer dil birimlerinden ayıran tanımlayıcı bir göstergeye sahiptir. Bu tanımlayıcı gösterge, kavramların belirlenmesidir. Böylece, terimler kavramların kullanım alanlarına göre terminolojik türlere ayrılabilir (Slusareva, 1983: 23):

1. **Genel Terimleri:** dünyanın tüm dillerinde bulunan genel kavramları adlandıran terimler.
2. **Eşsiz Terimleri:** belirli bir alanlara özgü olan terimler.
3. **Kuramsal Terimleri:** belirli kuramcılar tarafından oluşturulmuş ve bu kuramların "kart viziti" olan terimler.

Genel terimler tüm dillerde olan genel olguları ifade etmektedir. Türkçe'deki *PARAGRAF*, *EKVATOR*, *TİYATRO* gibi alıntı yoluyla oluşan ya da *ÜST DİL*, *ÇEKİM EKİ*, *SÖZDİZİM* dilbilimsel alanında kullanılan terimler genel terimlerin örneği olarak verilebilir. Ayrıca, dilde hem terminolojisinde hem de genel kullanımda olan terimler bulunmaktadır:

(53) **ÇATI**

1. **Genel kullanımında:** bir yapının, bir evin damını kuran parçaların bütünü; birbirine çatılmış; çakılmış şeylerin bütünü; yapının tavanı ile damı arasındaki kullanılan yer; insan ve hayvanda iskeletin kuruluşu; barınılan, sığınılan yer.
2. **Dilbilim alanında:** özne, nesne durumlarına göre, belirli çatı eklerinin fiil kök veya gövdelerine getirilen türev.
3. **Edebiyat alanında:** hikaye, roman, piyes vb. edebi türlerde olay kuruluşu, kurgu.

4. **Mimarlık alanında:** bir yapıyı örten ve eğik yüzeyleri olan damın tahtadan içyapısı (TDKTS, 2019: 502).

Örnek (53)'te görüldüğü gibi, *ÇATI* terimi genel, dilbilim alanında, edebiyat alanında ve mimarlık alanlarında kullanılmaktadır.

Bir alana özgü terimler eşsiz olarak adlandırılır. Türkçe'ye özgü bir terim örneği olarak *GENİŞ ZAMAN* (İng. continuous) terimi verilebilir. Bir ülke veya bölge içindeki ulusal gelenekleri yansıtan terimler de eşsiz türüne ait terimlerdir (örn. *bohça*, *sünnet*, *valide*). Belirli bir kurama ait olan ve onun dışında kullanılmayan terimler kavramsal terimler olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, *KİNEMA* ve *AKUSMA* terimleri Boduen de Kurtene'ye aittir. Belirli bir dili çalışma nesnesi olarak alarak ana terminolojik türlerin genel ve eşsiz terimlerinin olduğu açıkça gözlemlenmektedir.

2.3. EĞİTİMSEL SÖZLÜKBİLİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE SÖZVARLIĞININ DİLBİLGİSEL SINIFLANDIRMASI

Birçok sözlükbilimsel çalışmada Türkçedeki sözlüksel ulamlarıyla ilgili konuya yer verilmektedir. Bu çalışmada genel kullanımda *sözcük türü* denilen Türkçenin sözvarlığını oluşturan sözlükçede listelenmiş sözlükbirimlerin sergilediği ulamlar *sözlüksel ulam* (İng. lexical category) terimiyle karşılanmaktadır. *Sözcük türü* terimi (Hengirmen, 1999: 338; Koç, 1990: 163) Türk dilbilimsel alanyazında, *söz türü* (Karaağaç, 2013: 753), *kelime sınıfı* (Banguoğlu, 2019: 319; Korkmaz, 2009: 195), *kelime türü* (Topaloğlu, 1989: 94) ve *sözlüksel ulam* (İmer ve diğerleri, 2011: 232) olarak da geçmektedir⁹².

Sözlükte verilen bilgiler açık veya örtük biçimde dilbilgisine dayanmaktadır. Jackson'a (1985: 53) göre, dilbilgisi ve sözlük dilin tamamlayıcı yapılarıdır. Sözlüklerin dilbilgisel özetleri içerdiğini belirten pek çok çalışma bulunmaktadır (Dash, 2007: 228; Kocaman, 1998: 111; Sterkenburg, 2003: 3-8). Sözlüklerde sözlükbirimlerinin dilbilgisel bilgileri sözlüksel ulam şeklinde kodlanarak verilmektedir. Atkins ve Rundell (2008: 7), öğrenci sözlüklerinde maddebaşlarının dilbilgisel bilginin sözlüksel ulamı şeklinde olması gerektiğini vurgulamaktadır.

⁹² Çalışmada çağdaş dilbilimsel çalışmalara dayanarak *sözlüksel ulam* terimi tercih edilmiştir.

Böylece bu çalışmanın ürünü olan hedef sözcük varlığı listesinin içeriğinin dağılımı bir dilbilgisel bilgi olan sözlüksel ulama göre dağılımını ifade etmektedir.

2.3.1. Sözlüksel Ulam Kavramı ve Tanımları

Türk dilbilim alanyazında sözlüksel ulamlarıyla ilgili farklı yaklaşımlar benimsendiğini görülmektedir ve geleneksel dilbilgisi incelemelerinde ağırlıklı olarak *ulamsal (kategorik) yaklaşım* benimsenmektedir. Gencan (2001: 145), tümcelerinin kuruluşundaki görevleri bakımından sözcükleri, *temel sözcükler* (adlar, eylemler); *uydu sözcükler* (sıfatlar, belirteçler); *söz ulakları* (ilgeçler, bağlaçlar) olarak üç ana sınıfa ayırarak sözcük sınıflandırılmasını işlev bakımından yapmaktadır⁹³. Zeynalov (1993: 29-32), sözcükleri, *esas sözcük türleri* (ad, niteleyici, sayı, adıl, belirteç ve eylemler); *yardımcı sözcük türleri* (bağlaç, ilgeç, kipsel sözler (ünlem ve yansımalar)) ve *özel sözcük türleri* (taklidi sözler) olarak üç büyük sınıfa ayırmaktadır. Aksan (1995: 84), Türkçedeki örnekleri dikkate alarak ve sözcüklerin aralarındaki görev ve kullanım bakımından ayrımları göz önünde bulundurarak sözcük türlerini, *ad, niteleyici, belirteç, adıl, ilgeç, bağlaç, ünlem, eylem* gibi sekiz grupta toplamaktadır. Ergin (2009: 217-218), anlam ve işlev bakımından sözcükleri, *isim, sıfat, zarf, zamir, fiiller, fiil, edat* olmak üzere yedi sözcük türü içinde değerlendirmiştir. Hengirmen (1999: 338) ise, sözcük türünü sözcüklerin anlamlarına ve cümledeki görevlerine göre ait oldukları sınıf olarak tanımlamaktadır ve *ad, sıfat, adıl, belirteç, ilgeç, bağlaç, ünlem* ve *eylem* olarak sınıflandırmaktadır. Yener (2007: 606-623), sözcük türleri ile görevlerini birbirinden ayırır ve sözcük türlerini *ad* ve *eylem* olmak üzere iki grupta tasnif ederek; sözcüğün görevlerini *adıl, sıfat, belirteç, ilgeç, bağlaç* ve *ünlem* olmak üzere altı sınıfa ayırmaktadır. Korkmaz (2009: 193, 1049, 1139) sözcükleri, *anlamli kelimeler* (adlar, sıfatlar, adıllar, belirteçler ve eylemler); *görevli kelimeler* (ilgeçler ve bağlaçlar) ve *anlamli-görevli kelimeler* (ünlemler) başlıkları altında üç sınıfa ayırmaktadır. Karaağaç (2013: 753), varlık-varlık ve varlık-eylem ilişkilerinin genel adları ve işlevsel sınıfların tüm diller için aynı olduğunu belirterek söz türlerine

⁹³ Çalışmada Türk dilbilimsel alanyazındaki araştırmacılarının sözlüksel ulamları için kullanılan terimlerinin adları olduğu gibi korunmuştur. Çalışmada sözlüksel ulamları için çağdaş dilbilimsel çalışmalara dayanarak *ad, niteleyici, eylem, belirteç, ilgeç, bağlaç* ve *ünlem* terimleri kullanımı tercih edilmiştir.

sözdizimsel görevlere ve işlevlere göre yaklaşmaktadır ve söz türlerini; *ad, sıfat, zamir, belirteç, edat, bağlaç, ünlem, eylem* ve *özel ad* olarak sınıflandırmaktadır.

Banguoğlu'na (2019: 151-153) göre, Türkçede iki sözcük sınıfı vardır: *isim* ve *fiil*. Araştırmacı sözcüklerin işlevlerinin önem taşıdığını ve bu açıdan sadece isim ve fiil sınıflarına ayırmanın yeterli olmadığını belirterek sözcükleri işlevleri bakımından sekiz *söz bölüğüne* (türe) ayırır: *ad, sıfat, zamir, belirteç, takı, bağlam, ünlem, fiil*. Ancak işlevlere göre ayrılan bu söz bölükleri hepsi aynı eş değerde değildirler. Ad, sıfat, zamir, belirteç, fiil temel kavramlara karşılık gelirler ve *özerkli kelime* başlığı altında gösterilmektedirler; takı, bağlam, ünlem de *katma kelimeler* ya da *kelimecik* adını alarak sözün unsurları arasında ilişkiler kurmaya yararlar ve yardımcı kavramlara karşılık gelirler. Bu ayrım Türkçede genelde kabul gören geleneksel yaklaşımı gösterir, çünkü dilin anlatım yapısının temelinde yapılan bir eylem ve bu eylemi yapan kişi vardır; ad işi yapanı, eylem (tür olarak) ise işin yapılmasını bildirir. Öteki sözcük türleri ise yalnızca ad ve eylemin anlamlarını tamamlamaktadır.

Delice (2017: 355-356), sözlüklerde sözlüksel ulamların nasıl belirlenmesi gerektiği sorusuna bir sözcükbiriminin *kavramı karşılama* ya da *cümle içinde kullanımı* durumlarını dikkate alarak yaklaşmak gerektiğini düşünmektedir. Kavramı karşılama ya da başka deyişle sözcüğün tümceye girmeden önce durumunda iki farklı tanım ve böylece iki farklı sınıflandırma ortaya çıkmaktadır: bir sözcüğün gösterge oluşturma (isimlendirme) merkezli şeklinde olması ve bir sözcüğün ontolojik varlıkları bağlamında gösteren gösterilen ilişkisi doğrultusu şeklinde olması. Araştırmacıya göre, ilk durumda sadece isim, diğer durumda ise isim (somut/soyut) ve fiil sözcük türleri vardır. Sözcüklerin cümle içinde kullanımı yaklaşımında ise sözcüklerin sınıflandırılması ontolojik varlık esas alınarak yapılmaktadır. Bu yaklaşıma dayalı, sözcükbirimleri, doğa gerçekliğine dayalı somut şeylerin göstergesi ya da insan gerçekliğine dayalı soyut kavramların göstergesi; doğa ve doğadaki organizmaların eylemlerinin göstergeleri ve bütün bu göstergeleri cümle bağlamında birbirine bağlama görevlerinin göstergesi olarak üç farklı gösterge türü tanımlanmaktadır. Bu açıdan yaklaşıldığında isim (somut/soyut), fiil ve edat gibi üç sözcük türünden söz edilebilmektedir. Ayrıca Delice (2012b: 9), sözcükbirimlerin sınıflandırılmasına *cümle içinde bulunulan yapı ve görev* mantığı ile yaklaşıldığında *isim* (somut/soyut), *zamir, sıfat, zarf; asıl fiil, yardımcı fiil; edat, ünlem, pekiştireç* ve *bağlaç* gibi on

sözcük türü ortaya çıktığını ifade etmektedir. Araştırmacı, sözlüklerde listelenebilen sözcük türlerinin aynı zamanda bir tümceye girdiğinde de sözcük türünde bir değişiklik olması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Fakat bu pek mümkün değildir zira Türkçede tek tür olan ve farklı kullanımları da olan türün dışına çıkmamış hiçbir sözcük türü yoktur. Sonuç olarak, Delice (2017: 357), “Sözlük, sözlüksel birimlerin türünü de belirtecekse bu alanda uzmanlarca belirlenmiş bir kesinliğin olması gerekir.” diyerek dilbilimsel alanyazında Türkçedeki sözcük türlerinin farklı farklı yapılan sınıflandırılmalarının yukarıda belirtilen yaklaşımlardan kaynaklandığını ve sözcük türlerinin hangi ölçütler esas alınarak nasıl tanımlanabileceğinin henüz netlik kazanmadığını ileri sürmektedir.

Dilbilgisi üzerine yapılan araştırmalarda sözcükbirimlerinin sözlüksel ulamlarının sınıflandırılması ve tanımlanması araştırmacının tutumuna ve uygulanan araştırma yöntemine göre farklılık gösterebilmektedir ve bu durum Türkçeyi öğrenen ve öğretenler için belirsizlikler doğurmaktadır. Bu belirsizliklerin temel kaynağı sözcükbiriminin tanımında ve sınıflandırılmasında saklıdır. Çünkü çoğu dilbilimsel araştırmada sözcükbirimin tanımlarında hem sözlüksel hem de sözdizimsel yönler öne çıkarılmakta bu da türsel çözümlemelerde karışıklığa neden olmaktadır. Bu belirsizlikleri aşağıda verilen tümceler üzerinde gösterilmiştir.

(54)

- a) *Zor ders.*
- b) *Ali, zor anlar.*

Geleneksel yaklaşıma göre yukarıda verilen örneklerde ZOR sözcükbirimi (54a)’da niteleyici, (54b)’de ise belirteç sözlüksel ulamları olarak değerlendirilmektedir.

Sözlüksel ve sözdizimsel yaklaşımları Börekçi ve Tepeli (2013: 97) tarafından yapılan araştırmada ele alınmaktadır. Araştırmacılar Uzun’a (2004: 68) atıf yaparak aşağıda verilen örnekler üzerine sözcükbirimsel dizimler değerlendirilmektedir:

(55)

- a) *Ali dün ders çalıştı*
- b) *Ali sabaha kadar ders çalıştı.*

Örnek (55a)’da ilk tümcede ad/belirteç/ad/eylem sözlüksel ulamlarında, ikinci tümcede ad/ad/ilgeç/ad/eylem sözlüksel ulamlarında sözcükbirimsel dizimleri yer almaktadır. Börekçi ve Tepeli (2013: 98) sözlüksel açıdan yaklaşarak, DÜN sözcükbirimini bir zaman dilimini karşıladığı için belirteç olarak değil bir ad sözlüksel

ulamı olarak değerlendirmektedir. *SABAH* sözcükbirimi aynı şekilde ad olarak, *KADAR* sözcükbirimi ise ilgeç sözlüksel ulamı içinde ele alınmaktadır.

Bundan hareketle, sözlüksel ulamların sözlüksel konumundan söz edilebilir. Türk dilbilgisi araştırmalarında ve Türkçe öğretiminde genellikle sözcükbirimleri sözdizimsel açıdan değerlendirilmektedir ve anlam yerine görev ve işlev ortaya çıkmaktadır. Ancak, sözlüksel nitelikleri sözdizimsel ilişkilerinde farklıdır. Burada önemli olan sözlüksel ulamların belirlenmesinin araştırmacının araştırma yönteminin doğrultusunda yapılmasıdır ve araştırma sorusuna göre sözlüksel ya da sözdizimsel yaklaşımın sergilenmesidir.

Özetle, geleneksel Türk dilbilim alanyazında sözcükbirimleri Türkçenin yapı ve işlev özelliklerine göre değerlendirilerek doğrudan doğruya ad, niteleyici, adıl, belirteç, eylem, ilgeç, bağlaç ve ünlem olmak üzere sekiz sözcük türüne ayrılmaktadır. Yukarıda ifade edilen sözlüksel ulamların sınıflandırılmaları hem sözlüksel hem de sözdizimsel yönlerini öne çıkarmaktadır ve karışıklığa neden olmaktadır. Bu görüşler tartışılabilir ancak sözlüksel niteliklerin ve sözdizimsel ilişkilerin farklı olduğu dikkate alınmalıdır. Sözlüklerde sözlükbirimlerinin anlamları, sözdizimlerinde ise sözcükbirimlerinin işlevleri önem taşımaktadır. Çeşitli sözlüklere bakıldığında sözlüksel ulamlarının sözlüksel konumundan söz edilebilir, ancak burada da sözlüksel anlamla sözdizimsel işlevin birbirine karıştırıldığı görülmektedir.

2.3.2. Sözcükbirimlerin Dilbilgisel Sunumu

2.3.2.1. Ad

Varlıkların adı olarak da adlandırılan adlar canlı cansız, manevi ve maddi bütün varlıkları karşılayan sözcükbirimlerdir. Bu tanımlama hem Türkçe hem bütün dünya dillerinde benzer şekilde tanımlanmaktadır.

Türk dilbilim alanyazında geleneksel yaklaşımıyla *ad* (İng. noun); varlıkları, duygu, düşünceleri ve durumları belirtmeye yarayan sözcük türü olarak tanımlanmaktadır (Banguoğlu, 2019: 319; Bilgegil, 1982: 169; Ergin, 2009: 217-218; Hengirmen, 1999: 8; İmer ve diğerleri, 2011: 11; Karaağaç, 2013: 31). Dilbilim

alanyazında adların sınıflandırması biçim, işlev⁹⁴ ve anlamlarına göre yapılmaktadır (Atabay ve diğerleri, 2003; Banguoğlu, 2019; Karaağaç, 2013; Yılmaz Ö., 2008). Karaağaç (2013: 26-28), adları hem sözlükbilimsel hem sözdizimsel yaklaşımıyla ele alarak anlam türlerine ve sözdizimindeki işlevlerine göre sınıflandırmaktadır. Yılmaz Ö. (2008: 7-23), adları iki ana sınıfa ayırarak özel ad, cins ad, somut ad, soyut ad, iş ve eylem gösteren adları *görev ve anlamlarına göre adlar*; yalın ad, türemiş ad ve birleşik adları *biçim açısından adlar* başlıkları altında değerlendirmektedir. Banguoğlu (2019: 319-322) adları; yoğun adlar, yalın adlar, özlük adlar, cins adları, topluluk adları gibi beş ulamda ele almaktadır.

Örnek (56)'da gösterildiği gibi, sözlükbilimsel açıdan adlar kendi başına var olan bilgiyi işaret etmektedir ve sözlükte yer alan kendi başlarında var olabilen⁹⁵ bilgilerin birer ismidir.

(56) *VİRÜS, KARANTİNA, HAYAT, SEVGİ, NEFRET, KALEM, OKUL, KUŞ, GEZEĞEN, GÜLME vb.*

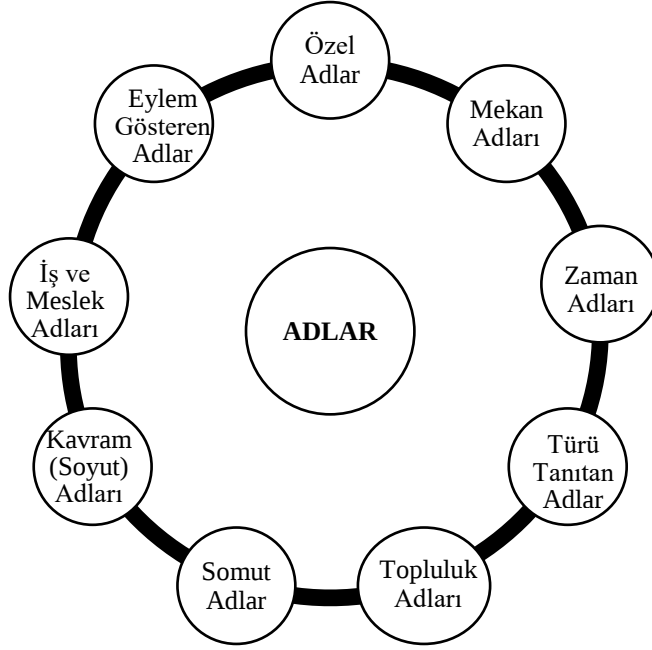
Bu bilgiler adlandırma süreciyle raslantısal ve toplumsal bir uzlaşma sonucunda oluşturulmaktadır (Yılmaz E., 2014: 1).

Bu bilgilerin doğrultusunda adların sözlüksel anlam türüne göre sınıflandırması Şekil 11'de sunulmuştur.

Şekil 11: Adların Sözlüksel Sınıflandırılması

⁹⁴Adlar tümce içinde sözdizimsel işlevleri, yani özne, tümleç, nesne olarak kullanılmalarıyla gerçekleşmektedir.

⁹⁵ Adıllar da adlar gibi kendi başına var olan bilgiyi işaret etmektedir. Adıllar oluşlarıyla adlara benzemektedir, çünkü adıllar, tek başlarına var olabilen bilgilere işaret eden adların kişi ya da nesne olma, işaret, soru ya da belirsizlik gibi genel ölçeklere göre öbekleşmiş karşılıklarıdır. Bundan dolayı, adıllar adlar gibi, bir tümcede özne ya da nesne olabilmektedir.



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 11’de görüldüğü gibi, sözlükte yer alan bilgilerin adları, sözlükteki anlamlarına (İng. lexical meaning) göre sınıflandırmak mümkündür. Örneğin sözlükteki adlarının, söz öbeklerinde ad olarak kullanılabilmeleri, onların sözlük anlamlarında kullanılmalarıyla mümkündür:

(57) *SANAT ESERİ, HAYAT TECRÜBESİ, DOMATES ÇORBASI, İNŞAAT MÜHENDİSİ*

Şekil 11’de görüldüğü gibi, sözlükte yer alan ad sözlüksel ulamda bulunan sözlükbirimleri başlıca şu öbeklerde toplanır:

1. Özel Adlar; çeşitli kişi ve varlıklara verilen adları:
 - a) Kişi Adları: *Mustafa Kemal Atatürk, Ali, Ayşe*;
 - b) Hayvan adları: *Boncuk, Yumak, Sakız*;
 - c) Yer Adları: *Türkiye, İstanbul, İzmir, İç Anadolu Bölgesi, Harran Ovası, Mars*;
 - d) Dil: *Türkçe, Rusça, İngilizce*;
 - e) Din/Mezhep: *Müslümanlık, Budizm, Hristiyanlık*;
 - f) Millet: *Türk, Fransız, Arap*;
 - g) Basılı Materyaller: *Hürriyet (gazete), Bilim ve Teknik (dergi), Eylül (M. Rauf’un romanı)*;
 - h) Kurum Adları: *Türkiye Büyük Millet Meclisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bakanlığı*.
2. Soyut (Kavram) Adları; duyularla algılanamayan ancak mantıksal olarak idrak edilen kavramları gösteren sözlükbirimleri: *özgürlük, cesaret, düşünce, inanç, sevgi, bilinç*.

3. Somut Adlar; duyularıyla algıladığı varlıklara verilen adları:
 - a) Araç Adları: *traktör, otomobil, uçak, uzay mekiği, yük gemisi*;
 - b) Eşya Adları: *bilgisayar, balta, masa, masa örtüsü, bardak, kağıt, saat, kitap*;
 - c) Giyim Adları: *palto, hırka, çorap, pijama, başörtüsü*;
 - d) Beslenme Adları (yiyecek/içecek): *çorba, armut, et, su, üzüm sirkesi, domates/domates salçası*.
4. Türü Tanıtan Adlar; aynı türden (cinsten) varlıkları gösteren sözcükbirimleri:
 - a) İnsan Bedeni ve Beş Duyu: *beden, göz, akciğer, kalp, burun, işitme, görme*;
 - b) Hastalık ve Tedaviyle İlgili Adlar: *kabakulak, hepatit, kanser, beyin kanaması, kızamık, hap, alçı, ameliyathane*;
 - c) Akrabalık Adları: *teyze, hala, anne, babaanne, baba, kardeş*;
 - d) Hayvan Adları: *balık, ayı, köpekbalığı, papağan, maymun, at*;
 - e) Bitki Adları: *ağaç, papatya, bal kabağı, dereotu, hint safranı*;
 - f) Bilim ve Sanatla İlgili Adlar: *dilbilim, edebiyat, tarih, sinema, heykeltiricilik, ebru sanatı*.
5. Eylem Gösteren Adlar; eylem kök ve eylem gövdelerine getirilen çeşitli türetim biçimbirimiyle türetilen sözcükbirimleri: *ye-mek, ek-mek, dondur-ma, patla-ma, konuş-ma, koş-ma, çalış-ma, yaratıl-ış, bak-ış, gül-üş, otur-uş* vb.
6. Mekan Adları: *üstgeçit, park, okul*.
7. Zaman Adları: *dün, yüzyıl*.
8. İş ve Meslek Adları: *işçi, mühendis, öğretmen, öğretim üyesi, demircilik, gemicilik*.
9. Topluluk Adları: *ordu, takım, sülale, sınıf, Fenerbahçe kulübü*.

Herhangi bir durum eki (ad işletim eki) almamış adlar yalın durumda sayılır. Aşağıda örnek (58)'de verilen ad öbekleri yalın durumdadır ve öbek başı olan eyleme bağlıdır:

(58) *CANLI TUTMAK; ÇALIŞMA YÜRÜTMEK; AYAK UYDURMAK; PARA GETİRMEK.*

Örnek (59)'da gösterildiği gibi, bir ad ile bir eylem kalıplaşarak yeni bir kavrama gönderimde bulunan bir sözlükbirimi oluşturabilmektedir:

- (59)
- a) *YOLDA DURMAK, HAYATTA KALMAK, GERİDE BIRAKMAK*;
 - b) *MASADAN KALDIRMAK, AKLINDAN SİLMEK, KALBİNDEN ATMAK*;
 - c) *FATURAYI KESMEK, GÖNLÜNÜ ALMAK, İÇİNİ RAHATLATMAK*;
 - d) *GELECEĞE BAKMAK, GÜNDEME GELMEK, KAPI ÖNÜNE KOYMAK.*

Örnek (59a)'da gösterilen bulunma durumu {-DA}, örnek (59b)'de çıkma durumu {DAn}, örnek (59c)'de belirtme durumu {-I} ve örnek (59d)'de yönelme durumu {-A} biçimbirimlerini alan bir ad ile bir eylem kalıplaşarak yeni bir sözlükbirimi oluşturmuştur. Bileşme sırasında sözcükler temel anlamlarından uzaklaşıp yeni bir kavrama gönderimde bulundukları için, söz öbeği oluşturan sözcükler ayrı sözlükbirimler olarak değil, tek bir sözlükbirimi olarak değerlendirmelidir.

2.3.2.2. Niteleyici

Bilinen varlıklar ya da olaylar birden fazla özelliğe sahip olurlar ve bu özellikler ancak varlıkla ya da olayla gerçekleşebilmektedir. Varlık, somut bir bilgidir; özellik ise, varlıkla var olabilen saymaca ve soyut bir bilgidir. Sözdizimde bir varlığı türlü yönlerden niteleyen veya belirten sözcükbirimler *niteleyici* (İng. adjective) adını almaktadır. Dilbilim alanyazınında *niteleyici* (İmer ve diğerleri, 2011: 193) sözlüksel ulam için *sıfat* (Korkmaz, 2019: 340) ve *önad* (Koç, 1990: 129) terimleri de kullanılmaktadır.

Niteleyiciler bir varlığın ya da olayın sahip olduğu özelliklerinin adıdır ve bu özellik adları sözdizimde niteleyici görev üstlenirler. Niteleyiciler bu görevi üstlenerek adların biçimini, sayısını, belirsizlik ve soru gibi durumlarını ifade etmektedir:

(60)

- a) *KURUMUŞ* (ağaç);
- b) *ÜÇ* (kişi);
- c) *BİNER* (oda);
- d) *GENÇ* (insanlar);
- e) *ZOR* (ders);
- f) *UZUN* (yolculuk);
- g) *BOŞ* (sınıf),
- h) *HANGİ* (soru).

Böylece, niteleyici, bir varlığın nitel, nicel, göreceli veya belirleyici-tanımlayıcı özelliği olarak adlandırılan sözcükbirimlerin sözlüksel ulamı olarak tanımlanabilir.

TDKTS'te (2019: 2088) verilen tanıma göre, *bir adı, nitelik, nicelik, yer, sıra vb. bakımından niteleyen, belirten* sözcükbirim, niteleyicidir. Bu tanımdan yola çıkarak, niteleyicilerin; nesnelerin belirli özelliklerini ortaya koymak ve adları

nitelemek gibi iki temel özelliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu tanım dilbilimsel çalışmalarda yaklaşık olarak aynıdır (Atabay ve diğerleri, 2003: 68; Banguoğlu, 2019: 341; Delice, 2012b: 41; Ergin, 2009: 244; Karaağaç, 2013: 697; Korkmaz, 2009: 333; Vardar, 2002: 174). Alanyazında niteleyiciler; ad sözlüksel ulamda bulunan sözcükbirimlerin niteliğini belirtme işleviyle ilişkilendiren sözlüksel ulam olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıda sözü edildiği gibi, niteleyiciler niteleme işlevleriyle adların özellikleri hakkında bilgiler sunmaktadır. *Niteleme* (İng. attribution), bir dil biriminin özelliklerinin başka bir dil birimi tarafından belirtilmesi olarak tanımlanmaktadır (İmer ve diğerleri, 2011: 193). Örneğin, ad sözlüksel ulamda bulunan *BAYRAK* sözcükbiriminin içlemi⁹⁶ (İmer ve diğerleri, 2011: 150) *KIRMIZI*, *TÜRK*, *ESKİ* gibi niteleyicilerle sınırlandırılmaktadır. Böylece, niteleyiciler, niteleme işlevleriyle adların içlemini daraltarak onların özellikleri hakkında bilgiler sunmaktadır.

Türkçe dilbilgisi üzerine yapılan çalışmalarda niteleyicilerin sınıflandırılması biçim, işlev ve anlam bakımından yapılmaktadır (Atabay ve diğerleri, 2003; Banguoğlu, 2019; Ediskun, 1996; Ergin, 2009; Koç, 1990; Korkmaz, 2009). Bazı araştırmacılar yapı bakımından niteleyicileri; basit (yalın) niteleyiciler, türemiş niteleyiciler, birleşik niteleyiciler, pekiştirme niteleyiciler, kelime grubundan oluşan niteleyiciler olarak beş grup içinde değerlendirmektedir (Korkmaz, 2019: 340). Biçim bakımından niteleyiciler genelde üç gruba bölünmektedir:

1. **Basit niteleyiciler**; herhangi bir türetim biçimbirimi almamış, kök veya kök durumuna gelmiş olan yalın niteleyicilerdir: *SICAK* (ekmek), *YENİ* (ödev), *DAR* (elbise), *SICAK* (gün), *BU* (bilet), *ÜÇER* (kişi), *HANGİ* (adam) vb.
2. **Türemiş niteleyiciler**; türetim biçimbirimi almış sözcükbirimlerdir. *CANLI* (yayın), *EVLİ* (çift), *DOLMALIK* (biber), *GÜNDELİK* (işler), *DAYANIKSIZ* (mobilya) gibi (E)ylem tabanı ya da (A)d tabanı üzerine belirli biçimbirimlerin getirilmesiyle oluşan niteleyicilerdir.
3. **Bileşik niteleyicileri**; birden fazla sözcükbirimden oluşan niteleyiciler: *BOŞBOĞAZ* (adam), *NARÇİÇEĞİ* (rengi), *OLAĞANÜSTÜ* (durum), *ELİ AÇIK* (insan); *MERMER CEPHELİ* (bina) vb.

⁹⁶ *İçlem* (İng. sense); bir sözcükbirimin, söz öbeğinin bir dilin sözvarlığındaki bağıntılı sözcükbirimlerle ilişkisi sonucu ortaya çıkan dilsel anlam.

Niteleyiciler işlev ve anlamlarına göre *niteleme niteleyicileri* ve *belirtme niteleyicileri* olmak üzere iki büyük gruba ve bu gruplar da alt gruplara ayrılmaktadır (Atabay ve diğerleri, 2003: 68-74; Delice, 2012b: 61-65; Ediskun, 1996: 132-133). *Niteleme niteleyicileri*, varlıkların durumlarını, biçimlerini, niteliklerini gösteren sözcükbirimlerdir (Atabay ve diğerleri, 2003: 78; Eker, 2013: 314). Niteleme niteleyicileri çeşitli özelliklerin anlatılmasına yardımcı olmaktadır:

1. **Varlığın sahip olduğu renk:** *KARA* (düşünce), *KIRMIZI* (elbise);
2. **Fiziksel ya da bedensel nitelik:** *KÖR* (adam), *TOPAL* (at);
3. **Mesafe ya da zaman:** *UZAK* (ev), *DERİN* (kuyu);
4. **Duyularla algılanan nitelik:** *TATLI* (gülümseme), *GÜZEL* (kız), *İYİ* (evlat), *ACI* (haber);
5. **Türlü nitelik:** *ÇABUK* (iş), *YAVAŞ* (araba).

Belirtme niteleyicileri varlıkları çeşitli yönlerden belirtmektedir ve onları diğerlerinden farklı kılan belirgin özellikler konusunda bilgi vermektedir. Belirtme niteleyicileri dört gruba ayrılmaktadır (Atabay ve diğerleri, 2003: 80; Banguoğlu, 2019: 351; Ergin, 2009: 247; Korkmaz, 2009: 385):

1. **İşaret Niteleyicileri:** *BU* (ev), *ŞU* (araba), *O* (köy);
2. **Soru Niteleyicileri:** *KAÇ* (liralık), *KAÇINCI* (sınıfta), *HANGİ* (yoldan), *NE* (gün), *NASIL* (bir ev);
3. **Sayı Niteleyicileri:** *OTUZ* (yıl), *ÜÇÜNCÜ* (kitap), *DÖRDER* (masa), *İKİZ* (kardeşler), *YÜZDE BEŞ* (faiz);
4. **Belirsizlik Niteleyicileri:** *BİR* (iş günü), *TÜM* (insanlar), *HERHANGİ* (araba), *BÜTÜN* (gün).

Sözlüksel açıdan niteleyiciler adlarla yakından ilgilidir ve varlık ya da nesneye bağlı olan kavramdır. Niteleyiciler sadece adlarla kullandığı zaman anlam kazanabilmektedir. Delice (2012b: 30), sözcükbirimleri *asıl biçimbirim* ve *uydu biçimbirim* olarak iki gruba ayırmaktadır. Asıl biçimbirimleri sözlüksel anlamlı olarak tümce içinde tek başına kullanılabilen, uydu biçimbirimleri ise tek başına kullanılmayan sözcükbirimleridir. Niteleyiciler sözlüksel anlamlı olarak sadece sözcük öbeği içinde yer aldığı için uydu sözcükbirimi olarak tanımlanabilir. Örneğin, *BOŞ* sözcükbirimi tek başına bir nesneye ya da olaya gönderim oluşturmaz, ama *BOŞ ODA* söz öbeğinde *BOŞ* niteleyici bir anlam kazanmaktadır. Böylece, sözlükbilimsel yaklaşımla niteleyicilerin tek başına yalın bir kavram olduğu söylenebilir ve adların niteliklerini belirten sözlükbirimler olarak tanımlanabilir.

2.3.2.3. Adıl

Dil, bir dizge olarak iki işlevi yerine getirir; insanlar arasındaki iletişimi ya da insan ve varlık arasındaki iletişimi. İletişim süreci sırasında gönderici/gösteren, gönderi/gösterge, alıcı/yorumlayan arasındaki ilişkiler *üçlü ilişkisi* olarak gerçekleşmektedir. Türkçede adılar bu üçlü ilişkiyi teklik ve çokluk biçiminde yansıtmaktadır (Karaağaç, 2013: 882):

1. **Ben:** *Konuşan* (gönderici/gösteren) teklik biçimi; **Biz:** *Konuşanlar* (göndericiler/gösterenler) çokluk biçimi;
2. **Sen:** *Dinleyen* (alıcı/yorumlayan) teklik biçimi; **Siz:** *Dinleyenler* (alıcılar/yorumlayanlar) çokluk biçimi;
3. **O:** *Sözü edilen* (gönderi/gösterge) teklik biçimi; **Onlar:** *Sözü edilenler* (gönderiler/göstergeler) çokluk biçimi.

Adın yerini geçici olarak tutabilen, ad gibi kullanılabilen ad soylu sözcükbirimler *adıl* (İng. pronoun) sözlüksel ulamına dahil edilmektedir. İmer ve diğerleri (2011: 14), adılı; “İşlev olarak bir bağlam içinde belirtilmiş olan bir olguya gönderimde bulunan, sözdizimsel özellik olarak bir sözcüköbeği ile yer değiştiren, kapalı küme sözlüksel ulam türü.” olarak tanımlamaktadır. Kullanım sıklığının yüksekliği ve kullanım alanının genişliği adıların dilin temel sözvarlığında yer edinmesini sağlamıştır. Türkçe temel sözvarlığının içinde yer alan dil öğelerine bakıldığında adıların; ikileme oluşturdıkları (örn. *onu bunu, kim kim, oraya buraya, bu şu, şuna buna, senin benim, öteki beriki, kendi kendine*); ilgeçlerle kullanıldığı (örn. *senin gibi, bizim için, benim için*) ve deyim ya da atasözü içinde yer aldığı (örn. *Ancak akşama doğru kendime geldim; Ona buna inanıp da ilişkisini bozma*) görülmektedir. Ayrıca Delice (2012a: 34) birçok niteleyicinin adıl olarak da kullanılabileceğini ifade etmektedir (örn. *Hiçbiri bunu uygun görmez; Falanın filanın ne dediği önemli değildir.*).

Dilbilim alanyazınında adıları konu edinen araştırmaların derinlemesine yapıldığı fakat bu çalışmalarda daha çok adıların türetimsel özelliklerinin üzerinde durulduğu gözlemlenmiştir (Kahraman, 2011; Kocasavaş, 2004; Naskali-Gürsoy, 1995; Sertkaya, 1996). Ayrıca yapılan çalışmalarda, adıların ad soylu sözcükbirimler

içinde sözcük türetmeye en az elverişli sözlüksel ulam⁹⁷ olduğu belirtilmiştir (Karaağaç, 2013: 882; Kocasavaş, 2004: 35).

Dilbilim alanyazınında adılların sınıflandırılması biçim ve işlev bakımından iki gruba ayrılmaktadır. Biçim bakımından biçimbirimi almamış ya da türemiş biçimdeki adıllar *basit adıllar*, *türemiş adıllar* ve *birleşik adıllar* olarak üç alt gruba ayrılmaktadır (Korkmaz, 2009: 404):

1. **Basit adıllar**; kök halindeki adıllardır: *BEN, SEN, O, BİZ, SİZ, ONLAR, BU, ŞU, BUNLAR, ŞUNLAR, ONLAR, HEPSİ, ÇOĞU, BİRİSİ, HANGİSİ, KAÇI, BAZISI, KENDİ, KİM, NE* vb.
2. **Türemiş adıllar**; ad, niteleyici ya da belirteçlere aitlik, iyelik biçimbirimleri getirilerek oluşan adıllar: *BAŞKASI, BAZISI, BİRİ, ÇOĞU, GERİSİ, TOPU, HEPSİ, ÖTEKİ, ÖĞLENKİ, UZAKTAKİ* vb.
3. **Birleşik adıllar**; birden fazla sözcükbirimden oluşan adıllardır: *BİRÇOĞU, BİRKAÇI, HİÇBİRİ, BİRTAKIM, KİMSE; BİRAZI, ŞÖYLE, BÖYLE, ÖTEKİ BERİKİ, FALAN FİLAN, ŞUNDAN BUNDAN, HERHANGİ BİRİ, NE KADARI* vb.

Alanyazında işlev bakımından adılların sınıflandırılmasına bakıldığında bilim insanlarının arasında fikir birliği olmadığı açıkça görülmektedir. Banguoğlu (2019: 356) adılları *kişi zamirleri*, *gösterme zamirleri*⁹⁸, *iyelik zamirleri*, *dönüşlü zamirleri*, *soru zamirleri*, *belirsiz zamirleri*, *ilinti zamirleri*⁹⁹ olarak kavramlarına ve kullanışlarına göre ayırırken İmer ve diğerleri (2011: 14) adılları tümce içindeki işlevleri bakımından ele alarak *kişi adılı*, *dönüşlü adıl* (kendi), *işteş adılı*¹⁰⁰ ve *gösterme adılı* olarak vermektedir. Kornfilt (1997: 281-323) adıllar konusunu hem sözdizimsel ve metindilbilimsel açıdan incelemeye almıştır hem biçimbilgisel açıdan yaklaşarak adılları *kişi zamirleri*, *dönüşlü zamirler*, *işteşlik zamirleri*, *iyelik zamirleri*, *işaret zamirleri*, *soru zamirleri* ve *ilgi zamirleri* gibi sınıflandırmaya gitmiştir. Korkmaz, (2009: 405-450), adılları *şahıs zamirleri*, *dönüşlülük zamirleri*, *işaret zamirleri*, *aitlik zamirleri*, *belirsizlik zamirleri*, *soru zamirleri* ve *bağlama zamiri*¹⁰¹ olarak ayırırken Demir (2004: 316-332), *kişi adılları*, *kendi adılı* (dönüşlülük adılı), *işaret adılları*, *soru adılları*, *belgisiz adıllar* ve *ek halindeki adıllar* (iyelik adılları, ilgi

⁹⁷ Adıllar türetim açısından ad, niteleyici, eylem, belirteç gibi diğer sözcük türlerinden ayrılır; ancak adılların tüetime girmesi pek mümkün değildir. Az da olsa bazı adıllardan türetilmiş sözcükbirimi vardır: *BENİMSE, BENLİK, BENCİL, SENLİ BENLİ* vb. Fakat bu sözcükbirimlerin yeni anlamlarında adıl anlamı gözlemlenmez.

⁹⁸ İşaret adılını *gösterme zamiri* terimi karşılamaktadır.

⁹⁹ İlgi adılını *ilinti adılı* terimi karşılamaktadır.

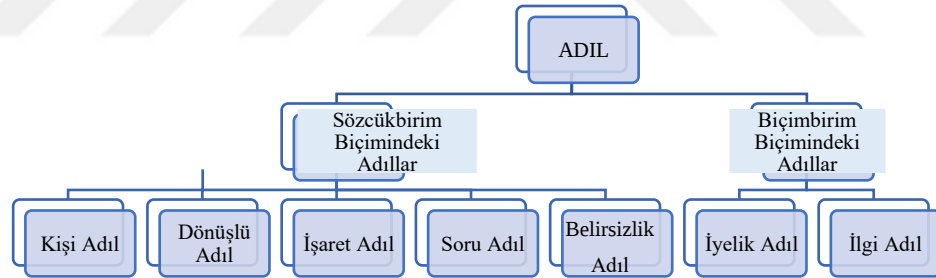
¹⁰⁰ Belirsizlik adılını *işteş adılı* terimi karşılamaktadır.

¹⁰¹ *Bağlama zamiri*, bir sözcüğü, söz öbeği ya da tümceyi başka bir sözcüğe, söz öbeğine ya da tümceye bağlayan bir zamir türüdür.

adılları) olarak sınıflandırmaktadır. Vardar (2002: 12-13), adılların *kişi, soru, iyelik, ilgi, gösterme* ya da *belgisizlik* kavramlarını içerdiğini belirtmektedir. Gencan (2001: 283-299), Türkçedeki adılları *kişi adılları, im adılları*¹⁰², *belgisiz adıllar, soru adılları, ilgi adılları ve iyelik adılları*; Hengirmen (1999: 13), *kişi adılı, işaret adılı, soru adılı, dönüşlü adılı, belgisiz adılı, ilgi adılı ve iyelik adılı*; Ergin (2009: 262-280) *şahıs zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, belirsizlik zamirleri, soru zamirleri ve bağlama zamirleri* olarak altı gruba ayırırken Karaağaç (2013: 882) adılları, *kişi zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, belirsizlik zamirleri ve soru zamirleri* olarak beş grupta toplamaktadır.

Çalışmada dilbilim alanyazında görülen adıl çeşitliliğine benzerlikler ve farklılıklar saptanmış olup işlev bakımından adıllar yerini tuttukları varlıklara ve özelliklerine göre sınıflandırılarak iki ana başlıkta ele alınmaktadır: *sözcükbirim biçimindeki adıllar* ve *biçimbirim biçimindeki adıllar*. İşlev bakımından adılların sınıflandırılması Şekil 12’de gösterilmiştir.

Şekil 12: İşlev Bakımından Adılların Sınıflandırılması



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 12’de görüldüğü gibi, işlev bakımından adıllar; *kişi adılı, dönüşlü adılı, işaret adılı, belirsizlik adılı, soru adılı, ilgi adılı ve iyelik adılı* olarak yedi gruba ayrılmaktadır.

İşlev ve biçim bakımından adılları değerlendirerek adılların sözlüksel sınıflandırılması Tablo 11’de gösterildiği gibi yapılmaktadır.

¹⁰² İşaret adılını *im adılı* terimi karşılamaktadır.

Tablo 11: Adılların Sözlüksel Sınıflandırılması

ADIL YAPISI	BASİT ADILLAR	BİRLEŞİK ADILLAR	ÖBEKLEŞMİŞ ADILLAR
<i>ADIL TÜRLERİ</i>			
Kişi Adılları	BEN, SEN, O, BİZ, SİZ, ONLAR, BİZLER, SİZLER		
Dönüşlü Adılları	KENDİ, ÖZ		
İşaret Adılları	BU, ŞU, O, BUNLAR, ŞUNLAR, ONLAR, BURA, ŞURA, ORA, ÖTEKİ, BERİKİ, KARŞIKI, ÖBÜRÜ, DİĞER	BÖYLE, ŞÖYLE, ÖYLE	ÖTEKİ BERİKİ
Belirsizlik Adılları	BAZISI, BAZILARI, KİMİ, BİRİ, BİRİSİ, BİRİLERİ, BAŞKASI, BAŞKALARI, AZI, TÜMÜ, TAMAMI, ÇOĞU, HEPSİ, HERKES, ŞEY, ŞEYLER, FİLAN, FALANCA	BİRÇOĞU, BİRKAÇI, BİRTAKIM, ÖTEBERİ, BİRÇOKLARI, HİÇBİRİ, KİMSE, BİRAZI,	HER BİRİ, HERHANGİ BİRİ, ŞUNU BUNU, ŞUNDAN BUNDAN, FALAN FİLAN
Soru Adılları	KİM (KİME, KİMDE, KİMDEN, KİMİN); NE (NEYE, NEYİ, NEYDE, NEYİMİZ); HANGİSİ (HANGİLERİ, HANGİMİZ); KAÇI (KAÇIMIZ, KAÇA, KAÇINDA); NEREYE (NEREYİ, NEREDE, NEREDEN, NERESİ); NELER		NE KADARI (NE KADARINI; NE KADARINA)

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 11’de görüldüğü gibi, sözlüksel anlam türüne göre adıllar beş gruba ayrılmaktadır:

1. *Kişi adılları* (kişi adının yerine kullanılan adıllar);
2. *Dönüşlü adılları* (eylemdeki işin, özellikle özne tarafından yapıldığı ya da yapana dönüşünü bildiren adıllar);
3. *İşaret adılları* (işaret yoluyla adının yerini tutan adıllar);
4. *Belirsizlik adılları*¹⁰³ (hangi varlıkların yerini tuttuğu tam olarak belli olmayan adıllar);
5. *Soru adılları* (adın yerini soru şeklinde temsil eden adıllar);

Belirtili ad tamlamalarında, tamlanan durumundaki adın yerine kullanılan {ki} biçimbirimi alan ilgi adıllarına (örn. *seninki, bizimki, cebimdeki, kamyonunki* vb.) ve

¹⁰³ Örneklerden de anlaşılacağı gibi belirsizlik adıllar çoğu durumlarda {-I} biçimbirimi almaktadır. Belirsizlik adılların sonundaki {-I} biçimbirimi kaldırılarak, bu sözcükbirimi bir adı niteleyecek şekilde kullanılırsa belgisiz niteleyici oluşur (örn. *öğrencilerin birkaçı* → adıl; *birkaç öğrenci* → niteleyici).

adın sonuna gelerek, o adın kime ve neye ait olduğunu bildiren iyelik biçimbirimleri alan iyelik adlarına (örn. *benim, senin, onun, bizim, sizin, onların, kitabın, yemeğim* vb.) eğitim sözlüklerinde yer verilmediği gözlemlenmiştir.

2.3.2.4. Eylem

Dilde varlıklar ve eylem birlikte var olan gerçeklerdir (Karaağaç, 2013: 389) ve sözlüksel ulamlar bir düzlem olarak düşünüldüğünde bir ucunda adlar, diğer ucunda eylemler yer almaktadır. *Eylem* terimi geleneksel dilbilim alanyazınında daha çok *fiil* terimiyle çağdaş dilbilimsel çalışmalarda ise eylem terimiyle kullanılmaktadır (İmer ve diğerleri, 2011: 126; Karaağaç, 2013: 389). Dilbilgisel çalışmalarda *eylemlerin* (İng. verb), varlıkların zamansal ve uzamsal değişimi, oluşu, kılışı ve durumları gibi anlamsal özelliklerini temsil ettiği ve sözlüksel ulamlar içerisinde en önemli öğelerden biri olduğu kabul edilmektedir (Atabay ve diğerleri, 2003: 175; Banguoğlu, 2019: 408; Ergin, 2009: 434; Çotuksöken, 2012: 88; Kahraman, 2005: 102; Korkmaz, 2009: 527; Yelten, 2009: 199). Korkmaz'a (2009: 527) göre, eylem dilin vazgeçilmez bir temel birimdir ve eylemlerin hareketlerine bağlı karşıladıkları kılış, oluş ve durumlar ancak adlarla olan ilişkileri ile ortaya çıkar ve eylemler böylece ayrı bir sözcük grubu oluşturur¹⁰⁴.

Geleneksel dilbilim yaklaşımlarında eylemler anlambilimsel ve biçimbilimsel özelliklerle ele alınmaktadır. Anlam bakımından eylemler oluş eylemler, kılış eylemler ve durum eylemler olarak üç gruba ayrılmaktadır (Karagöz, 2013: 31; Korkmaz, 2009: 531- 532; Yelten, 2009: 199-200).

Oluş eylemleri; işin olma özelliğini belirten ve doğrudan yapana (özneye) yönelen, nesne almayan geçişsiz eylemlerdir:

- (61) {*piş*}>*PIŞMEK*; {*doğ-*}>*DOĞMAK*; {*çalış-*}>*ÇALIŞMAK*;
{*yaşa*}>*YAŞAMAK*; {*büyü-*}>*BÜYÜMEK* vb.

Kılış eylemleri; bir hareketi anlatan ve bu hareketten etkilenen bir nesne isteyen ve bu özelliğiyle geçişli olan eylemlerdir:

- (62) {*al-*}>*ALMAK*; {*tut*}>*TUTMAK*; {*ört-*}>*ÖRTMEK*;
{*sev*}>*SEVMEK*; {*biç*}>*BİÇMEK* vb.

¹⁰⁴ Fakat eylemler, eylem tabanı ya da eylem kök durumlarda bulunurken adlarla ilişkiye giremezler ve sadece eylemlerin çekime uğraması ad ve eylem arasındaki karşılıklı ilişki ile sağlanabilmektedir.

Durum eylemleri; hareket halinde olmayan bir durumu veya takınılan tavrı gösteren eylemlerdir:

- (63) {alış-}>ALİŞMAK; {sevin}>SEVİNMEK; {sus}> SUSMAK;
{tiksin}>TİKSİNMEK; {uyu-}> UYUMAK vb.

Biçimbilimsel olarak eylem, sözlüksel ulamlar içinde çekime giren bir tür kabul edilmektedir ve kişi, sayı, zaman, kip ve görünüş kavramlarını içermektedir (Gencan, 2001: 141; İmer ve diğerleri, 2011: 126; Korkmaz, 2009: 527; Koç, 1990: 232). Biçim bakımından eylemler basit eylemler, türemiş eylemler ve bileşik eylemler olmak üzere üç türe bölünmektedir (Atabay ve diğerleri, 2003: 175-234; Kononov, 1956: 255-275; Korkmaz, 2009: 528- 530).

Basit eylemler (eylem kök durumunda olan eylemler); türetim biçimbirimi almamış, başka sözcüklerle öbekleşmemiş ve birleşmemiş sözcükbirimlerdir. Basit eylemler için alanyazında *yalın eylemler*, *kök durumunda eylemler* ve *yalınç eylemler* terimleri de kullanılmaktadır. Türkçede basit eylem sayılan ve iki heceden oluşan sözcükbirimler de bulunmaktadır (örn. {döşe-}, {eski}, {ara}, {daya}, {oku-} vb.) (Gedizli, 2013: 567-582; Korkmaz, 2019: 529). *Eylem kök* (İng. verbal root); eylem soylu sözcüklerin sözlüksel nitelik taşıyan bölünmeyen anlamlı en küçük birimidir (örn: {sev-}, {ye-}, {bak-} vb.) (İmer ve diğerleri, 2011: 126; Karaağaç, 2013: 392). Eylem kök durumunda olan ya da yalnızca çekim biçimbirimini alan eylemler biçimsel yönden basit sayılmaktadır. Türkçede eylemlerin pek çoğu basit yapılıdır ve genellikle tek heceden oluşmaktadır:

- (64) {gel-}>GELMEK; {git-}>GİTMEK; {bak}>BAKMAK;
{çık}>ÇIKMAK; {sağ-}>SAĞMAK; {ara-}>ARAMAK;
{tut}>TUTMAK; {iç-}>İÇMEK; {uyan-}>UYANMAK;
{tanı}>TANIMAK; {süpür-}>SÜPÜRMEK; {acı}>ACIMAK
vb.

Türemiş eylemler; en az bir türetim biçimbirimi almış sözcükbirimlerdir. (E)ylem tabanı ya da (A)d tabanı üzerine türetim biçimbirimlerin getirilmesiyle oluşan türemiş eylemler ikiye ayrılmaktadır:

- (65)
- Eylemden türemiş eylem (E→E):
{aklan-}>AKLANMAK; {birleş}>BİRLEŞMEK;
{çözüş}>ÇÖZÜŞMEK; {doldur}>DOLDURMAK;
{ettir}>ETTİRMEK vb.
 - Addan türemiş eylem (A→E):
{adlan-}>ADLANMAK; {cezalan}>CEZALANMAK;
{arzula}>ARZULAMAK; {bayramlaş-}> BAYRAMLAŞMAK;

{depola-}>DEPOLAMAK vb.

Bileşik eylemler; bir sözcükbirimde hem anlamsal hem de biçimsel yönden kalıplaşarak oluşan eylemlerdir:

- (66) {kabul et-}>KABUL ETMEK; {hasta ol-}>HASTA OLMA;
{reddet-}>REDDETMEK; {arz et}>ARZ ETMEK;
{öğüt ver}>ÖĞÜT VERMEK; {gelebil}>GELEBİLMEK vb.

Yukarıda verilen örneklerde görüldüğü gibi, geleneksel çalışmalarda eylemler biçimsel özellikleri açısından ele alınarak temel anlamsal özellikleriyle verilmektedir.

Alanyazındaki çalışmalardan hareketle sözlüksel anlam türüne göre eylemlerin sınıflandırması Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Eylemlerin Sözlüksel Sınıflandırılması

<i>Eylem Yapısı</i>	<i>Basit Eylemler</i>	<i>Türemiş Eylemler</i>	<i>Bileşik Eylemler</i>
EYLEM TÜRLERİ			
Oluş Eylemleri	<i>Akmak, pişmek, solmak, yaşamak, doğmak, çalışmak, büyümek, sevmek, bakmak, çıkmak vb.</i>	<i>Yaşlanmak, birleşmek, paslanmak, kararmak, parıldamak, çözülmek vb.</i>	<i>Sönülmek, hasta olmak, öğüt vermek, gelebilmek, namaz kılmak vb.</i>
Kılış Eylemleri	<i>Boyamak, almak, tutmak, örtmek, yazmak, çevirmek, biçmek, sağımak, tutmak vb.</i>	<i>Hatırlatmak, ettirmek, aklanmak, galamak, doldurmak, vb.</i>	<i>Kabul etmek, reddetmek, yapabilmek vb.</i>
Durum Eylemleri	<i>Beklemek, gelmek, tiksilmek, susmak, uyumak, gitmek vb.</i>	<i>Özlemek, alışmak, sevinmek vb.</i>	<i>Arz etmek, bakakalmak vb.</i>

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmalara bakıldığında eylemler sözlükbirimsel (örn. *çalışmak, yazmak, dolaşmak* vb.), biçimbirimsel (örn. *çalış-, yaz-, dolaş-* vb.) ve sözdizimsel (örn. *çalışacağım, yazıyorum, dolaştım* vb.) bağlamlarda ele alınmaktadır (Delice, 2012b: 207). Sözlükbilimsel çalışmalarda ise eylem sözlüksel ulamda bulunan sözlükbirimlerin görünüşleri sözlükbirimsel biçimde ele alındığı ve yalın biçimiyle¹⁰⁵

¹⁰⁵ Eylem kök ya da eylem gövdesi halinde.

(örn. {doğ-}, {uyu}, {al-}, {biç-}, {piş-}, {sevin-}, {gidebil-} vb.) veya eylem köküne ya da eylem gövdesine {mAk} biçimbirimi getirerek mastar (İng. infinitive) biçimiyle (örn. *doğmak, uymak, almak, biçmek, pişirmek, sevinmek, gidebilmek* vb.) sunulduğu gözlemlenmiştir.

2.3.2.5. Belirteç

Çağdaş dilbilim çalışmalarında kullanılan *belirteç* (İng. adverb) terimi, geleneksel alanyazında yaygın olan *zarf* teriminin yerine kullanılan terim özelliği kazanmıştır (Adalı, 2004: 36; Atabay ve diğerleri, 2003: 83; Demir, 2004: 479; Gencan, 2001: 442; Hengirmen, 1999: 62; İmer ve diğerleri, 2011: 47). Türkçede belirteçler, eylemi, niteleyici ya da kendi türünden bir sözcüğün anlamını çeşitli yönlerden (yer, yön, zaman, ölçü, nitelik, soru) güçlendirerek ya da sınırlandırarak niteleyebilen görevli sözcükbirimlerdir. Belirteçler eylemlere, niteleyicilere ya da belirteçlere doğrudan doğruya, çekimsiz olarak bağlanan ad soylu sözcükbirimlerdir.

Belirteçler, işlev ve anlam bakımından ve biçim bakımından ayrılmaktadır. Biçim bakımından belirteçler yalın, türemiş, bileşik ve öbekleşmiş belirteçler olarak dört gruba ayrılmaktadır (Atabay ve diğerleri, 2003: 83-100; Koç, 1990: 147-164):

1. *Yalın Belirteçler*; türetim biçimbirimi almamış belirteçler: *ŞİMDİ, GECE, ÇOK, DÜN, GEÇ, YARIN, EN, PEK* vb.
2. *Türemiş Belirteçler*; türetim biçimbirimi almış belirteçler: *ERKEN, SONRA, ÖNCE, SAATLERCE, OLDUKÇA, AKŞAMLEYİN, ANSIZIN, ERKEN, KIŞIN, YAZIN, GÜZÜN* vb.
3. *Bileşik Belirteçler*; belirteç sözlüksel ulamda bulunan bileşik sözcükbirimlerdir: *BİRDENBİRE, İLKÖNCE, BÖYLE, ŞÖYLE, NASIL, BİRÇOK, BUGÜN, BİRAZ, ŞİMDİ* vb.
4. *Öbekleşmiş Belirteçler*; belirteç öbekleri biçiminde olan belirteçler: *YANA DOĞRU, ÖNE DOĞRU, HEMEN HEMEN, İKİDE BİR, BEŞ AŞAĞI BEŞ YUKARI, PEK ÇOK, DOĞRU DÜRÜST, ER GEÇ, AŞAĞI YUKARI, HEMEN ŞİMDİ, ARADA SIRADA, ŞÖYLE BÖYLE, ER GEÇ* vb.

Birçok araştırmacı belirteçleri anlamsal açıdan ele alarak; belirteçlerin, eylemlerden, niteleyiciden ya da belirteç niteliğindeki sözcüklerden önce gelerek onların anlamlarını daha belirginleştiren sözcükbirimler olarak tanımlamaktadır (Atabay ve diğerleri, 2003: 96; Bilgegil, 1982: 216; Koç, 1990: 147; Korkmaz, 2009: 451; Topaloğlu, 1989: 166). Benzer şekilde Gencan (2001: 208) ve İmer ve diğerleri (2011: 47) belirteçlerin; niteleyici, eylem ve işlevsel olarak kendine benzeyen başka

belirteçlerin anlamlarını etkileyen, belirten, pekiştiren ya da sınırlayan sözcükler olduğunu vurgulamaktadır.

Alanyazında belirteçler tümcedeki anlamsal işlevlerine göre çeşitli biçimde ele alınmaktadır. Banguoğlu (2000: 371-385), belirteçleri çeşit olarak; gerçekleşme, miktar, nitelik, yer-yön, zaman, tarz belirteçleri şeklinde sınıflandırmaktadır. Gencan ise (2001: 442-472), anlamları bakımından zaman, yer-yön, durum, azlık-çokluk, soru belirteçleri olarak sınıflandırmıştır. Ediskun (1996: 273-282), da belirteçlerle ilgili benzer açıklamalar yapmış ve belirteçleri anlamlarına göre, zaman, yer yön, durum, nicelik, soru belirteçleri sınıflamasına tabi tutmuş; Bilgegil (1984: 216-219), belirteçleri anlam (yer, zaman, hâl, miktar, sıra, ikrar/tasdik/tanıklık, soru, inkâr, işaret, belgisiz) ve yapı (asıl belirteçler, belirteç olarak kullanılan başka cinsten sözcükler, türetilmiş belirteçler) bakımından sınıflandırmıştır. Ayrıca Bilgegil, belirteçleri anlam dereceleri açısından; adi belirteçler, üstünlük ifade eden belirteçler ve pekiştirmeli belirteçler şeklinde ayrı bir başlık altında değerlendirmiştir. Bozkurt (2000: 52-54) belirteçleri; zaman, yer-yön, ölçü, niteleme-durum, gösterme, soru belirteçleri şeklinde sınıflandırmıştır.

Belirteçler işlevsel yönüyle niteleyicilere oldukça benzemektedir; her biri tek başına bir kavramı, kişi ya da nesneyi karşılamayan, birtakım sözcüklerin özelliklerini bildiren anlamı açıklamaya yardımcı dil öğeleridir (Banguoğlu, 2019: 371; Efendioğlu, 2010: 71; Ergin, 2009: 258; Karaağaç, 2013: 883). Söz gelimi, *ÇOK* sözcükbirimi tek başına bir anlam taşımamakta ama *ÇOK YARARLI ÇALIŞMA* söz öbeğinde *ÇOK* sözcükbirimi belirteci *YARARLI* niteleyicinin önüne gelerek nitelik derecesini belirttiğinden anlam kazanmaktadır.

Sözlükbilimsel yaklaşımıyla yer, durum, zaman, büyüklük-küçüklük, azlık-çokluk, yön, pekiştirme, soru gibi nitelikler taşıyan sözcükbirimler *sözlüklük belirteçler* olarak sınıflandırılmaktadır (Karaağaç, 2013: 884).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla seçilen yöntem, araştırma modeli, verilerin toplaması, veri tabanının oluşturulması ve veri çözümleme süreçlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Alanyazında hedef sözcük varlığı listelerinin oluşturulması, metin derlemi üzerinde yapılmakta; ve metindeki dil kullanımı ile dilin işlevselliğine odaklanmaktadır (Baranov, 2010: 112). Hedef sözcük varlığı üzerine yapılan çalışmalar, uygulamalı çalışmalar arasında bulunmaktadır. Uygulamalı çalışmalar; belirli sorunları belirlemeye, uygun çözümler üretmeye ve somut ürün çıkarmaya yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016: 13).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan A1 düzeyi ders ve çalışma kitaplarının hedef sözcük varlığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma, nitel ve nicel olarak iki açıdan ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden belge tarama modelinden yararlanılarak nitel ve nicel verilere ulaşılmıştır. Belge tarama yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesine olanak tanımaktadır ve belgelere ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, belgeleri anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. (Karasar, 2013: 183; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 189).

3.2. VERİ TOPLAMA VE VERİTABANI OLUŞTURMA SÜRECİ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan A1 düzeyi ders ve çalışma kitaplarındaki hedef sözcük varlığının nitelik ve nicelik bakımından değerlendirmesini amaçlayan bu çalışmanın veri tabanını, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 düzeyi dil setlerindeki sözcük birimleri oluşturmaktadır. Bu çalışmaya konu olan dil setlerinin belirlenmesi aşamasında Türkiye’de yaygın bir kullanım alanı olan Yabancılar için Türkçe A1 düzeyi ders kitapları seçilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, amaçlı

örnekleme yoluyla belirlenen Türkiye’de 2018-2022 yılları arasında yayımlanmış devlet üniversitelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan A1 düzeyi ders ve çalışma kitapları çalışmanın evreni olarak seçilmiştir. Sonraki aşamada uzman görüşüne başvurarak İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1 düzeyi, İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 düzeyi, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 düzeyi, Yedi İklim Yabancılar için Türkçe A1 düzeyi ve Yeni Hitit I Yabancılar İçin Türkçe ders ve çalışma kitapları örneklem olarak seçilmiştir. Tablo 13’te çalışmanın örneklemini gösterilmiştir.

Tablo 13: Çalışmanın Örneklemi

Öğretim Seti No	Öğretim Seti Adı	Yayın Yılı	Düzy	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı	Toplam
1 (A)	Gazi Yabancılar İçin Türkçe	2018	A1	1	1	2
2 (B)	İzmir Yabancılar İçin Türkçe	2018	A1	1	1	2
3 (C)	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe	2020	A1	1	1	2
4 (D)	Yedi İklim Yabancılar için Türkçe	2019	A1	1	1	2
5 (E)	Yeni Hitit I Yabancılar İçin Türkçe	2019	A1	1	1	2
TOPLAM				5	5	10

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 13’te görüldüğü gibi, çalışmanın örneklemi, toplam beş öğretim setinden oluşmaktadır. Her öğretim seti ders ve çalışma kitabı içerdiğinden, incelemeye toplam 10 kitap alınmıştır. Yeni Hitit I Yabancılar İçin Türkçe öğretim seti A1 ve A2 düzeylerine yöneliktir. Bu öğretim seti incelenen diğer öğretim setlerinden bu yönüyle ayrılmaktadır. Çalışma kapsamındaki bulgular A1 düzeyi başlığıyla sunulduğundan, Yeni Hitit I Yabancılar İçin Türkçe öğretim setindeki A1 düzeyi içeren ilk altı bölüm değerlendirmeye alınmıştır.

Veri seçme ve oluşturma sürecinde ders ve çalışma kitaplarında yer alan sözvarlığına yönelik veriler; ders ve çalışma kitaplarını oluşturan başlıklar, hazırlık çalışması, okuma, dinleme, konuşma, yazma metinleri, metin altı dahil tüm soruları ve

dilbilgisine yönelik alıştırmaları gibi b6l6mlerin incelenmesinden elde edilmiştir. Bu doğrultuda, çalışmada kullanılan dok6manlar A1 d6zeyi ders ve çalışma kitaplarının s6zvarlığına g6re d6zenlenmiş s6zl6kbirimlerinin ve s6zl6ksel birimlerinin işlemci belgeler ve biçimlerinden oluşmaktadır.

Veri toplama aracının oluşturulmasında Markina'nın (2011: 90-94) hedef s6zvarlığı seçim 6l6tlerine başvurulmuştur. Veri toplama aracının oluşturulmasında hedef s6zvarlığındaki s6zl6kbirimlerin seçimi bu sınıflamaya g6re yapılmıştır:

- i. Anlam değeri (Bir s6zc6kbiriminin gerçek hayatta en sık karşılaşılan nesneleri ve olguları belirleme 6zelliği.);
- ii. Anlamsal-s6zdizimsel bağlantıların genişliği (bir s6zc6kbiriminin s6z 6bekleri -İng. wordgrup/ lexical phrases- ve birliktelik -İng. Collocation- oluşturma 6zelliği.);
- iii. Kullanım sıklığı (İncelenen ders kitaplarındaki s6zc6kbirimlerinin kullanım sıklığı ve tematik sıklığı dikkate alınmıştır.);
- iv. Kullanım yaygınlığı;
- v. Tematik genişliği;
- vi. 6ęrenci odaklı olması;
- vii. Bilgilendirici değer.

Oluşturulan veri toplama aracı (s6zc6kbirimlerinin ve s6zl6ksel birimlerinin listesi), incelenen ders ve çalışma kitaplarında bulunan geniş bir s6zc6kbirimi havuzudur.

Araştırma s6recinde 6ncelikle A1 d6zeyi ders ve çalışma kitaplarındaki s6zvarlığından oluşturulan veri tabanı incelenip s6zl6kbirimlerinin ve s6zl6ksel birimlerin d6k6m6 yapılmıştır. S6zl6kbirimsel veri çıkarımında *s6zc6k sıklığı ıkarımı* (İng. frequency), *s6zbirimleştirme* (İng. lemmatization), *tekilleştirilme* (İng. deduplication), *s6zc6k t6r6 etiketleme* (İng. tagging), *t6mce ayırlama* (İng. parsing) ve *bağlamlı dizin* (İng. concordance) oluşturma y6ntemlerinden (Atkins ve Clear, 1992: 3-4) yararlanılmıştır.

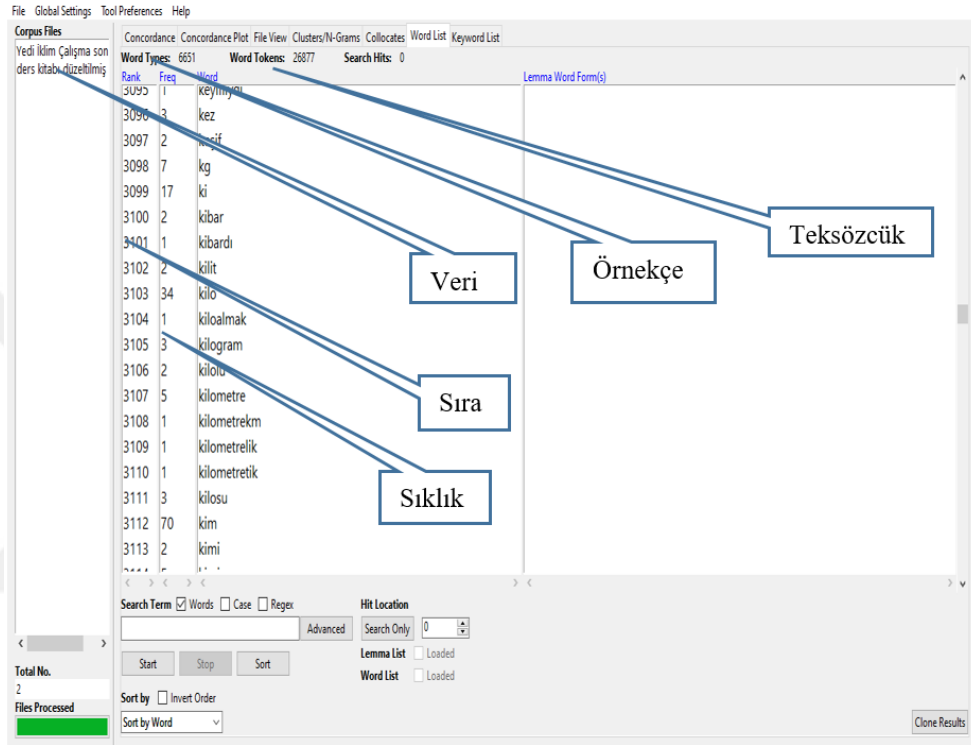
Verilerin toplanmasında ve veri tabanının oluşturulmasında aşağıdaki işlemler izlenmiştir:

1. Toplam 10 ders ve çalışma kitabından oluşan 5 6ęretim seti, PDF dosyası olarak taranıp word formatında olan “.doc” (word) uzantılı metin dosyası biçimine getirilmiştir.
2. Nicel veri çıkarımında Laurence Anthony tarafından geliştirilmiş, 2020 s6r6m6, *AntConc 3.5.9. Tutorial* (İng. AntConc Corpus Analysis Toolkit) yazılım programı kullanılmıştır. Çalışma kapsamına her bir kaynaktan alınan veriler yazılım programı tarafından desteklenen *metin belgesi* (text) dosya t6r6 ile d6z metin biçimine getirilip yazılım programına y6klenmiştir. Bu işlem, her bir 6ęretim seti için

uygulanmıştır. Bunun sonucunda çözümlemeye uygun ham veriler elde edilmiştir.

3. *AntConc 3.5.9. Tutorial* yazılım programı aracılığıyla tespit edilen ham verilerdeki *örnekçe* (İng. token) ve *teksözcük* (İng. type) sayısı ve sıklığı, Şekil 13'te gösterilmiştir.

Şekil 13: Örnekçe ve Teksözcük Sayısı ve Sıklığı



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

4. *AntConc 3.5.9. Tutorial* yazılım programındaki dosyalarda yer alan sözcükbirimlerin listeleri çıkarılıp elde edilen veriler, çalışma için oluşturulan alt dosyalara kaydedilmiştir. Böylece araştırmanın veri tabanı oluşturulmuştur. Alt dosyaların oluşturulmasında, Microsoft Excel programı kullanılmıştır.
5. Oluşturulan araştırma veri tabanındaki örnekçeler, teksözcüklerin çekim eklerinden arındırılıp sözlük girdisi olabilecek *başsözcük* (İng. lemma) olarak listeye kaydedilmiştir.
6. Araştırma veri tabanındaki başsözcüklerin sıklık değerleri, yeniden yazılmıştır.
7. Yukarıda belirtilen adımlar beş öğretim setine de uygulanmıştır. Böylece, verilerin çözümlemesinde yararlanılmak üzere araştırma veri tabanına alınan sözlükbirimler, ilgili öğretim seti numarası ile etiketlenerek sınıflandırılarak kapsadığı toplam sözlükbirim sayıları ile

birlikte belirlenip Microsoft Excel belgesi olarak kaydedilmiştir. Şekil 14’te 5 öğretim setinden oluşturulan araştırma veri tabanına ait bir görseli sunulmuştur.

Şekil 14: Öğretim Setlerine Göre Oluşturulmuş Sözcük Listeleri

1 SET (2587)			2 SET (1648)			3 SET (1921)			4 SET (3117)			5 SET (4085)		
f.	Lemma	Tapping	f.	Lemma	Tapping	f.	Lemma	Tapping	f.	Lemma	Tapping	f.	Lemma	Tapping
1	abi	AD/HITAP	6	abi	AD	18	abla	AD	1	(bir işin	BE	1	(...) haline gı	DEYİM
10	abla	AD	8	abla	AD	1	acımak II.	E	1	ABD	KISALTMA	1	(bir şeyin) za.	DEYİM
2	abur cubur	AD İkileme	1	acaba	BEL	1	acil servis	BA	2	abdest al	DEYİM	1	ABD	KISALTMA
4	acaba	BEL	3	acele etm	BE	7	aç	ÖNAD	9	abla	AD	10	abla	AD
8	acı	ÖNAD	4	acenta	AD	1	açabilmek	BE	8	acaba	BEL	2	abone	AD
2	acılı	ÖNAD	1	aç	ÖNAD	8	açık	ÖNAD	1	acele et	BE	1	abone olmak	BE
9	acil	ÖNAD	6	açık	ÖNAD	4	açmak	E	1	acenta	AD	7	acaba	BEL
3	acil çıkış	SÖ	1	açıklama	E	174	ad	AD+AD/DB	8	acenteci	AD	2	acele	AD/BEL
6	aç	ÖNAD	6	açmak	E	1	ad almak	BE	1	acı	Ö	1	acele etmek	BE
4	açabilmek	BE	82	ad	D+AD/D	4	ad durumu	BA/DB	6	acıklı	E	1	acemi	Ö
8	açık	ÖNAD	2	ad tamlam	BA/DB	4	ad durumu e	SÖ/DB	2	acil iniş	SÖ	1	acı	Ö
1	açık hava	BA	1	ada	AD	8	adam	AD	2	acil iniş i	SÖ	1	acı biber	SÖ
1	açık olmak	BE	13	adana	AD	14	adres	AD	3	acılı	Ö	1	acıklamak	E
2	açıklama	AD	2	Adana	AD	4	affetmek	E	2	acımak	E	1	acıklamak III	E
1	açıklık	AD	2	adlı	AD/DB	1	afiş	AD	1	acımasız	Ö/BEL	1	acil	Ö
1	açılış	AD	1	Adıyaman	AD	4	afişet olsun	İS	1	acıtmak	E	1	acil servis	BA
2	açılmak	E	1	adlı	ÖNAD	17	ağabey	AD	3	acil	Ö	1	acil telefonla	SÖ
3	açma	AD	4	adres	AD	11	ağaç	AD	4	aç	Ö	1	aç	Ö
16	açmak	E	2	afişet olsun	İS	2	ağz	AD	2	açı	AD	4	açı	AD
3	açtırmak	E	1	Afrika	AD	1	ağrı	AD	11	açık	Ö	8	açık	Ö
74	ad	AD+AD/DB	1	Afyonkara	AD	2	ağrı kesici	BA	2	açık havı	BA	1	açık özne	SÖ/DB
2	ada	AD	16	ağaç	AD	11	ağrılamak	E	1	açıkça	BEL	1	açıklama	AD
5	adam	AD	1	ağz	AD	4	ağustos	AD	4	açıklama	AD	3	açıklamak	E
5	Adana	ÖA	4	ağlamak	E	109	aile	AD	4	açıklam	E	2	açılmak	E
1	Adana kebabı	AD	2	ağrı	AD	4	ajanda	AD	2	açılmak	E	8	açmak	E
1	adet	AD	18	ağrılamak	E	5	Akdeniz	AD	14	açmak	E	156	ad	AD+AD/DB
1	Adıyaman	AD	1	ağustos	AD	2	Akdeniz böl	SÖ	115	ad	AD+AD/DB	3	ad durumu	BA/DB
14	adres	AD	6	aile	AD	3	akıl	AD	2	ad tamlar	AD/DB	3	ad durumu ek	SÖ/DB
14	affetmek	E	4	akıllı	ÖNAD	3	akıllı	ÖNAD	1	ad verm	BE	2	ad öbeği	SÖ/DB

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

- Alt çalışma dosyalarındaki sözcükbirimler tek tek incelenip biçimsel, anlamsal ve bağlamsal kontrol ve etiketlemeler yapılmıştır.
- Daha sonra alt çalışma dosyalarındaki tüm başsözcükleri eşleştirilerek temel veri tabanı oluşturulmuştur. Temel veri tabanındaki sözlükbirim listesinin bir kesiti, Tablo14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Temel Veri tabanındaki Sözlükbirim Listesi

Sözlükbirimi	Sözlüksel Ulam	A Öğr. Seti	B Öğr. Seti	C Öğr. Seti	D Öğr. Seti	E Öğr. Seti	f.	y.
ABD	KIS.				1	1	2	
(...) haline gelmek	D	1			1		2	2
(bir işin veya şeyin) başından kalkmak	E/BE					1	1	1
(bir şeyin) zamanı geçmek	D				1		1	1
(birinin) keyfini yapmak	D					1	1	1
abdest almak	D					2	2	1
abi	AD	1	6				7	2
abla	AD	10	8	18	10	9	55	5
abone	AD				2		2	1
abone olmak	E/BE				1		1	1
abur cubur	AD	2			1		3	2
acaba	BEL	4	1		7	8	20	4
acele	AD/N/BEL				2		2	1
acele etmek	E/BE		3		1	1	5	3
acemi	N				1		1	1
acente	AD		4			1	5	2
acenteci	AD					8	8	1
acı	N	8			1	1	10	3
acı biber	SÖ				1		1	1
acıkmak	E				1	6	7	2
acılı	N	2				3	5	2
acımak III	E				2	2	4	2
acımasız	N/BEL					1	1	1
acıtmak	E					1	1	1
acil	N	9		1	3	7	20	4
acil çıkış	SÖ	3					3	1
acil iniş	SÖ					2	2	1
acil iniş kapısı	SÖ					2	2	1
acil servis	BA			1	1		2	2

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 14’te gösterildiği gibi, TDK Türkçe Sözlüğünde (2019) yer almayan sözlükbirimler sözcük listesinde kırmızı olarak işaretlenmiştir. TDK Türkçe Sözlüğünde yer almayan çok sözcüklü birimler SÖ (söz öbeği) olarak kodlanmıştır.

Bu aşamalardan sonra tüm öğretim setlerinin sözvarlığına ulaşılmıştır ve 6.268 sözlükbirimlik bir temel veri tabanı elde edilmiştir.

3.3. VERİ ÇÖZÜMLEME SÜRECİ

Yabancılar için Türkçe A1 düzeyi ders ve çalışma kitaplarındaki hedef sözcüklerle ilgili saptanan sözcükbirimler, içerik çözümlemesi ve sayısallaştırma yöntemlerine başvurarak çözümlenmiştir.

İçerik çözümlemesi sosyal bilimlerde; özellikle de eğitim bilimleri alanında sıkça kullanılan bir çözümleme yöntemidir. Bu yöntemin ana amacı, araştırma konusu kapsamında elde edilen sonuçların daha sonra bu konuyla ilgili yapılacak çalışmalara yol göstermesidir (Cohen ve diğerleri, 2007; Ültay ve diğerleri, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik çözümlemesi çerçevesinde yapılan çalışmada, elde edilen bulguların sistemli bir şekilde sunulması, çözümlemeye tabi tutulması; bulgulara yorum getirilmesi ve sonuçların belirtilmesi gerekmektedir. İçerik çözümlemesi; nesnellik, sistemlilik ve genellik üç temel özelliğine sahiptir ve amaç belirlemesi, örneklem belirlemesi, kategorilerin belirlenmesi, çözümleme birimlerinin belirlenmesi, kodlama ulamlarının belirlenmesi, sayım dizgesinin belirlenmesi, değerlendirme, yorumlama ve sonuçları ortaya koyma işlemsel basamaklarından oluşmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016: 250-251).

İçerik çözümlemesi, belirli ilkelere dayalı kodlamalar yapılarak ve metindeki sözcüklerinin daha küçük içerik ulamları ile özetlenerek, sistematik ve tekrarlanabilir verilere ulaşabilme imkanını tanıyan bir veri çözümlemesidir. İçerik çözümlemenin güvenilirliği, büyük ölçüde kodlama işlemlerine bağlı olup kodlama kategorilerinin ve kodlayıcıların güvenilirliğiyle ilgilidir. İçerik çözümlemenin geçerliliği ise araştırma amaçlarının ve araştırma araçlarının arasındaki uygunluğa bağlıdır. Bu çalışmada, kategorilerin belirlenmesinde, kategorilerin homojen olmasına (farklı dil öğelerin aynı kategoride yer almaması); kategorilerin bütünsellik taşımasına; kategorilerin ayırt edici olmasına; kategorilerin nesnel/objektif olmasına (kodlayıcıların aynı dil öğelerini aynı kategorilere yerleştirmesi); kategorilerin çalışmanın amacına uygun ve anlamlı olması gibi hususlara dikkat edilmiştir.

Çözümleme birimlerinin belirlenmesinde; *kayıt birimi* ve *bağlam birimi* olarak iki tür çözümleme birimi vardır. Veri içeriğini belli bir kategoriye yerleştirecek en küçük çözümleme birimi olan kayıt birimi, çalışmanın amacına uygun bir çözümleme birimidir. İçerik çözümlemesinde bir tek sözcük ve/veya bir konu, kayıt birimi

olabilmektedir. Çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan A1 düzeyi Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki sözcük birimleri ve temel veri tabanındaki sözcük birimleri, birer kayıt birimidir. Bu çalışma iki çözümleme biriminden oluşmaktadır:

1. *Birinci Çözümleme Birimi*: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan A1 düzeyi Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki sözcük birimleri.
2. *İkinci Çözümleme Birimi*: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 düzeyi için oluşturulan hedef sözcük birimindeki sözcük birimleri.

Böylelikle, çözümleme birimleri, araştırmaya dahil edilen öğretim setlerinin A1 düzeyi sözcük birimleri ve temel veri tabanındaki sözcük birimleri biçiminde belirlenmiştir.

Çalışmada, verilerin çözümlemesinde, sayısallaştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar, eğitimsel sözcük bilimi alanında sözcük birimleri araştırmalarında sayısallaştırma yöntemini kullanarak, inceleme nesnelerindeki sözcük birimlerinin kullanım yaygınlığını ve sıklığını belirleyip nitel olarak yürütülen çalışmaları sayısal verilerle desteklemiş olurlar (Johnson ve Christensen, 2014: 528). Sayım dizgesinin belirlenmesinde, sayım sistemi ve sayım birimi belirleyicidir. Çalışmada, verilerin çözümlemesinde sayım birimi olarak bir sözcük birimi; sayım sistemi ise istatistiksel veriler için içerik çözümlemede en çok kullanılan frekans (sıklık) çözümlemesi olarak belirlenmiştir.

3.3.1. Verilerin Sıklık ve Yaygınlık Çözümlemesi

Çalışma kapsamında ders ve çalışma kitaplarında yer alan sözcük birimlerinin kullanım sıklığı ve yaygınlığı ortaya konmuştur. Bu çalışmada elde edilen veriler, *Microsoft Excel* programı ve *AntConc 3.5.9. Tutorial* yazılım programı kullanılarak çözümlemişlerdir. Kullanım sıklığı ve yaygınlığı belirleme çalışması, birkaç aşamadan oluşmaktadır:

1. Birinci aşamada, *AntConc 3.5.9. Tutorial* yazılım programı aracılığıyla beş öğretim setindeki örnekçe ve teksözcük sayısı ve sıklığı tespit edilerek ham verilerin listeleri çıkarılmıştır.
2. İkinci aşamada, elde edilen ham veriler alt çalışma dosyalarına kaydedilmiştir. Oluşturulan alt çalışma dosyalarındaki örnekçeleri, teksözcükler çekim eklerinden arındırıldıktan sonra başsözcük olarak listeye kaydedilmiştir ve başsözcüklerin sıklık sayıları yeniden

yazılmıştır. Bu işlemler, beş öğretim setine de uygulanmıştır. Bunun sonucunda, toplam beş alt çalışma dosyasından oluşan bir araştırma veri tabanı elde edilmiştir.

3. Üçüncü aşamada, araştırma veri tabanındaki sözcükbirimleri karşılaştırarak tek bir temel veri tabanı oluşturulmuştur ve tüm alt çalışma dosyalarındaki sıklık sayıları hesaplanarak temel veri tabanındaki sözcükbirimlerin toplam kullanım sıklık sayılarına ulaşılmıştır. Tablo 15’te temel veri tabanındaki sözlükbirimlerin sıklık sayıları gösterilmiştir.

Tablo 15: Temel Veri Tabanındaki Sözlükbirimlerin Sıklık Sayıları

Sözlükbirimi	Sözlüksel Ulam	A Öğr. Seti	B Öğr. Seti	C Öğr. Seti	D Öğr. Seti	E Öğr. Seti	f.
ve	BAĞL	381	393	399	336	363	1872
ben III.	ADIL	242	313	424	324	316	1619
var	AD/Ö/DB	296	255	351	338	358	1598
bir	AD/Ö	301	235	285	254	312	1387
çok	Ö/BEL	161	237	279	341	249	1267
ne III.	ADIL/Ö	293	272	233	245	220	1263
bu	ADIL/Ö	206	87	266	298	235	1092
o (III)	ADIL/Ö	123	259	312	123	199	1016
gitmek	E	163	186	194	101	223	867
ev	AD	98	163	216	184	137	798
saat	AD	119	162	201	136	148	766
aşağı	AD/Ö/BEL	488	3	228	3	24	746
da/de	BAĞL	89	118	51	234	153	645
sen	AD	87	160	142	142	84	615
ad	AD+DB	74	82	174	156	115	601
istemek	E	120	104	124	98	117	563
gelmek	E	112	111	109	115	106	553
yapmak	E	20	186	106	129	112	553
öğrenci	AD	135	85	110	99	97	526
siz	ADIL	85	88	105	134	103	515
gün	AD	64	21	156	156	63	460
biz	ADIL	53	74	130	107	88	452
okul	AD	54	59	121	108	97	439
onlar	ADIL	54	104	148	67	48	421
arkadaş	AD	93	54	175	34	64	420
yazmak	E	78	86	109	36	106	415
güzel	AD/Ö/BEL	66	89	82	92	65	394
okumak	E	70	98	9	57	146	380
yok	AD	94	49	50	96	91	380
almak	E	87	66	81	53	74	361

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

4. Dördüncü aşamada, temel veri tabanında bulunan sözcükbirimlerin Zipf Birinci Yasası temel alınarak sabit değerleri ve kullanım sıklığı hesaplanıp temel veri tabanındaki sözcükbirimlerin derlemdeki kullanım sıklığına ulaşılmıştır.
5. Beşinci aşamada, temel veri tabanındaki sözcükbirimlerin öğretim setlerine göre kullanım yaygınlığı hesaplanarak, her sözlükbiriminin yaygınlık değerine ulaşılmıştır. Tablo 16'da temel veri tabanındaki sözlükbirimlerin yaygınlık değerleri gösterilmiştir.

Tablo 16: Temel Veri Tabanındaki Sözlükbirimlerin Yaygınlık Değerleri

Sözlükbirimi	Sözlüksel Ulam	A Öğr. Seti	B Öğr. Seti	C Öğr. Seti	D Öğr. Seti	E Öğr. Seti	y.
abla	AD	10	8	18	10	9	5
aç	N	7	1	7	1	4	5
açık	N	8	6	8	8	11	5
açmak	E	20	6	5	8	14	5
ad	AD+DB	74	82	174	156	115	5
adam	AD	5	13	8	34	19	5
adres	AD	14	4	14	9	26	5
afiyet olsun	SÖZ	9	2	4	4	2	5
ağaç	AD	20	16	11	10	30	5
ağız	AD	2	1	8	8	11	5
ağrımak	E	23	18	11	4	15	5
ağustos	AD	5	2	4	4	7	5
aile	AD	26	6	109	24	92	5
akıllı	N	2	4	3	4	5	5
akmak	E	5	1	2	1	4	5
akraba	AD	3	2	6	4	4	5
akşam	AD	32	32	60	22	39	5
akşam yemeği	SÖ	7	5	7	4	9	5
alfabe	AD	1	3	3	2	3	5
alışveriş	AD/BA	50	29	25	16	20	5
alışveriş merkezi	SÖ	13	3	10	2	11	5
almak	E	87	66	81	53	74	5
Almanya	AD	3	7	8	3	5	5
alo	ÜNL	2	3	2	9	19	5
alt	AD/N	20	2	4	4	10	5
altı	AD	15	12	18	13	23	5
altıncı	N	4	1	1	4	6	5
altmış	AD	2	3	7	2	6	5
ama	BAĞL	36	72	34	41	39	5
amca	AD	7	7	14	7	5	5
anahtar	AD	9	16	14	3	12	5

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Yabancılar için Türkçe A1 düzeyi hedef sözcük listesi ortaya konmasına yönelik yapılan bu işlemlerin ardından, temel hedef sözcük listesi elde edilmiştir.

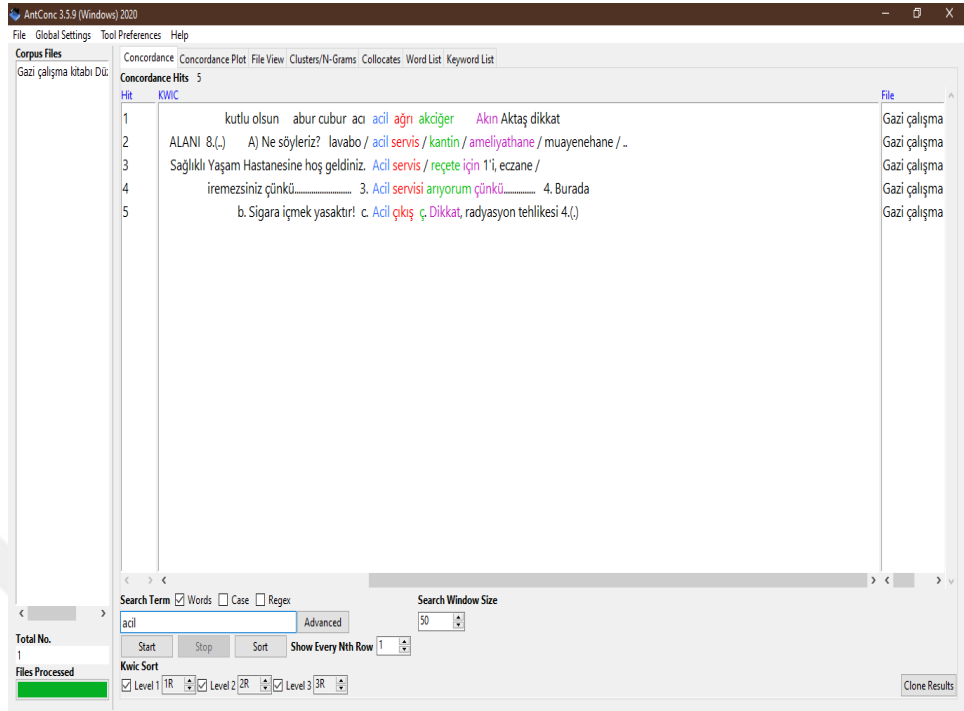
3.3.2. Verilerin Sınıflandırılması

Araştırma kapsamında ders ve çalışma kitaplarında bulunan sözcüklerin dışında; deyimler, atasözleri, ilişki sözler, kalıplaşmış ifadeler, terimler, ikilemeler, bileşik isimler ve bileşik eylemler, ünlemler, yabancı sözcükler, rakamlar, bazı özel adlar ve kısaltmalar gibi diğer sözcük listesinin unsurları da incelemeye dahil edilmiştir. Bu süreçte şu işlemler yapılmıştır:

1. Öncelikle verilerin *sözcük birleştirme* (İng. lemmatization)¹⁰⁶ ve *tekilleştirilme* (İng. deduplication) işlemi için *tümce ayrıştırma* (İng. parsing) işlemi gerçekleştirilmiştir.
2. Çalışmada veri çözümlemesinde kullanılan *AntConc 3.5.9. Tutorial* (2020) yazılım programı her sözcük birimini ayrı bir birim olarak değerlendirildiği için ayrı yazılan bileşik sözcüklerin, kalıplaşmış dil birimlerinin, ilişki sözlerin, atasözlerin, deyimlerin ve ikilemelerin biçimsel ve bağlamsal kontrolleri yapılmıştır. Dilsel girdilerin özniteliksel çözümlemesinde *AntConc 3.5.9. Tutorial* (2020) yazılım programı *bağımlı dizin* (İng. concordance) aracından yararlanarak tekilleştirilmiş sözcük birimlerinin sözcüksel özelliklerine göre çözümlenmiştir. Böylece araştırma veri tabanındaki sözcük birimleri tümcesel olarak sorgulanabilir hale getirilmiştir. Sözcük birimlerinin tümcesel sorgulanması Şekil 15’te gösterilmiştir.

¹⁰⁶ Başsözcüklerin seçimi.

Şekil 15: Sözlükbirimlerin Tümcisel Sorgulanması



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

3. Verilerin analizi sürecinde dilsel girdilerin biçimsel çözümlemesi yapılmıştır. Baş'ın (2011), Kurudayıoğlu ve Karadağ'ın (2005) yaklaşımlarını benimseyerek dilsel girdiler çekim eklerinden ayrılarak *taban* olarak ele alınmıştır. Kurudayıoğlu ve Karadağ'a (2005: 305) göre sözlükbilimsel bağlamda taban kavramı sözcüğün biçim ve anlam yapısını birlikte ortaya koyduğu için sözlükbirimlerin kabul edilme sınırı sayılmaktadır. Böylece bütün dilsel girdiler yalın duruma getirilmiş ve alt çalışma dosyalarına kaydedilmiştir. Çekimli halleri çalışmaya dahil edilmemiştir.
4. Türetim biçimbirimlerinin tabanlara eklenmesiyle türetilmiş sözcükbirimler olduğu gibi korunmuştur.
5. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe A1 düzeyi hedef sözvarlığı listesinde eylem sözlüksel ulamda bulunan sözlükbirimlerin görünümleri sözlükbilimsel yaklaşımıyla master biçimiyle (örn. *okumak, gezmek, konuşmak* vb.) sunulmuştur.
6. Araştırma veri tabanındaki çalışma dosyası tekil sözcüklerden, eşdizimli öğelerden ve çok sözcüklü birimlerden oluşmaktadır. Her dilsel girdi kendi bağlamında ele alınmıştır. Araştırma veri tabanındaki sözcükbirimlerin anlam bakımından değerlendirilmesi için ilk önce dilsel girdinin tümce içindeki anlamları belirlenmiş, daha sonra TDK Türkçe Güncel Sözlükten (çevrim içi), TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlükten (çevrim içi) ve TDK Kısaltmalar Dizininden (çevrim içi)

anlam sıralaması tespit edilerek elde edilen bilgiler araştırma veri tabanına *Anlam* başlığı altında etiketlenmiştir. Ayrıca *TDK* başlığı altında yararlanılan kaynaklarda (sözlüklerde) sözlükbirimi yer alıyorsa *var*; yer almıyorsa *yok* olarak etiketlenmiştir. Temel veritabanındaki sözcükbirimlerin anlam bakımından değerlendirilmesi Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Temel Veritabanındaki Sözcükbirimlerin Anlam Bakımından Değerlendirilmesi

f.	Sözlükbirimi	Sözlüksel Ulam	TDKTS	TDK Türkçe Sözlüğündeki Tanım ve Anlam Sırası
1	abi	AD/HİTAP	var	
10	abla	AD	var	
2	abur cubur	AD İkileme	var	
4	acaba	BEL	var	2. <i>zarf</i> (acaba:) Merak, kararsızlık veya kuşku anlatan bir söz, acep.
8	acı	ÖNAD	var	2. <i>sıfat</i> Tadı bu nitelikte olan.
2	acılı	ÖNAD	var	
9	acil	ÖNAD	var	
3	acil çıkış	SÖ	yok	
6	aç	ÖNAD	var	
4	açabilmek	BE	var	2. <i>-i</i> Açmayı becermek
8	açık	ÖNAD	var	1. <i>sıfat</i> Açılmış, kapalı olmayan, kapalı karşıtı; 7. <i>sıfat</i> Çalışır durumda olan; 11. <i>sıfat</i> Rengi koyu olmayan, koyu karşıtı.
1	açık hava	BA	var	
1	açık olmak	BE	var	TDKTS’de verilen tanımların arasında "market kadar açık olacak" için anlam bulunmuyor. <i>Açık olmak</i> TDKTS’de “(birine) açık olmak (I) - dürüst davranmak; (bir yer birine) açık olmak (II) - her zaman iyi karşılanmak” olarak geçmektedir.
2	açıklama	AD	var	
1	açıklık	AD	var	
1	açılış	AD	var	
2	açılmak	E	var	1. <i>nesnesiz</i> Açma işine konu olmak; 4. <i>nesnesiz</i> Sıkılması, çekinmesi, tutukluğu kalmamak.
3	açma	AD	var	
16	açmak	E	var	1. <i>-i</i> Bir şeyi kapalı durumdan açık duruma getirmek; 12. <i>-i</i> Bir aygıtı, bir düzeneği çalıştırmak; 21. <i>nesnesiz</i> Yapmak, düzenlemek. Açma işini yaptırmak
3	açtırmak	E	var	
74	ad	AD+AD/DB	var	1. <i>isim</i> Bir kimseyi, bir şeyi anlatmaya, tanımlamaya, açıklamaya, bildirmeye yarayan söz, isim, nam; 3. <i>isim, dil bilgisi</i> Canlı ve cansız varlıkları, duygu ve düşünceleri, çeşitli durumları bildiren kelime, isim.

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

7. *AntConc* 3.5.9. *Tutorial* (2020) yazılım programı *â* işaretini tanımadığından eş seslilik kontrolü yapılmıştır. Eş sesli

sözcükbirimlerin kullanım sıklıkları tespit edilerek araştırma veri tabanına asıl biçimleriyle dahil edilmiştir.

8. Ders kitaplarında verilen ek verilerde (ünite, başlıklar, açıklamalar vb.) bulunan sözcükbirimler temel listeye dahil edilmiştir.
9. Hedef sözvarlığı listesinin oluşturulmasında çalışmanın amaçları göz önünde bulundurularak özel ad kategorilerinden (özel isim, yer adları, yemek adları, kurum adları vb.) hanginin temel listede yer alacağını belirlemek gerekmektedir. Araştırma kapsamında *Özel Adlar* isimli bir çalışma dosyası oluşturulmuştur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin farklı coğrafyadan geldiği göz önünde bulundurularak önemli kişi isimleri (örn. *Atatürk, Mevlana* vb.), dünya ve Türkiye coğrafyasında önemli yer adları (örn. *Orta Doğu, Kuzey Kutbu, Batı Karadeniz, Alanya* vb.), insanların nereli olduğunu anlatan adlar (örn. *Afrikalı, Çinli, İzmirli* vb.), yöresel yemek adları (örn. *kuru fasulye, mercimek çorbası* vb.), tarihi yerler (örn. *Çin Seddi, Kapalı Çarşı* vb.), önemli kurumlar (örn. *Büyükşehir Belediyesi, T.C. Başbakanlık, Moskova Üniversitesi* vb.) temel listeye dahil edilmişken bu isimlere farklı bir *Özel Adlar Listesinde* de yer verilmiştir (Ek 8).
10. Atasözleri, deyimler, ilişki sözler, kalıplaşmış ifadeler ve ikilemeler gibi kalıplaşmış ögeler temel listeye dahil edilmiştir. Hitaplar da kalıplaşmış ögeler olarak kabul edildiklerinden temel listeye dahil edilmiştir. Ek olarak farklı bir *Kalıplaşmış Dil Birimleri Listesinde* de yer verilmiştir (Ek 17). Araştırma kapsamında bazı deyimlerin yabancılar için Türkçe ders kitaplarında bir deyim olarak değil bileşik eylem olarak sunulduğu fark edilmiştir. Baş'ın (2011: 54) da belirttiği gibi eğitimsel sözlükbilimsel araştırmalarda deyimlerin belirlenmesi belirli ölçütler çerçevesinde yapılmalıdır. Çalışmada TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (çevrim içi) ölçüt olarak alındığından bu dil birimleri temel listeye deyim olarak işaretlenmiştir.
11. Çalışmada temel alınan sözlüklerde bileşik eylemler ve bileşik adlar olarak geçen eşdizimli yapılar etiketlenerek temel listede *bileşik adlar* ve *bileşik eylemler* olarak işaretlenmiştir. Ek olarak farklı bir *Bileşik Adlar Listesinde* (Ek 9) ve *Bileşik Eylemler Listesinde* (Ek 12) de yer verilmiştir.
12. Araştırma kapsamında bazı yapıların (örn. *bağ kurmak, dikkatini kaybetmek, acil iniş kapısı, çalışma masası, iç huzuru* vb.) referans olarak alındığı sözlüklerde bir bileşik eylem ya da bileşik ad olarak geçmediği fark edilmiştir. Bu yapıların iki ya da üç sözcükbirimi ayrı olarak değerlendirilmesi anlamsal açıdan doğru gözükmemektedir. Bundan dolayı çalışmadaki bütünlüğü ve tutarlılığı sağlamak amacıyla bu dil birimleri temel listeye *söz öbeği* (SÖ) olarak işaretlenmiştir. Ek olarak farklı bir *Ad Söz Öbekleri Listesi* (Ek 10) ve *Eylem Söz Öbekleri Listesinde* (Ek 13) de yer verilmiştir.
13. Veri konumundaki sözcükbirimler sözcük türlerine göre sınıflandırılmıştır ve uygun hale gelecek biçimde kodlanmıştır. Veri tabanındaki sözlükbirimlerin dilbilgisel bilgileri *sözlüksel ulamlar* şeklinde kodlanarak verilmiştir. Sözlüksel ulamların kodlaması Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18: Sözlüksel Ulamların Kodlaması

SÖZLÜKSEL ULAM	KODLAMA
Ad	A
Niteleyici	N
Adıl	ADIL
Eylem	E
Belirteç	B
İlgeç	İLG
Bağlaç	BAGL
Ünlem	ÜNL

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

14. Hedef sözcük varlığı listesinde sözlük birimleri yapısal ulamlar; sözcük birimler, deyimler, ikilemeler, ilişki sözler, söz öbekleri ve kısaltmalar şeklinde kodlanmıştır. Çalışmada temel alınan sözlüklerde bulunamayan fakat bir sözlükte madde başı olma niteliğine kavuşabilmiş sözlüksel birimler için *söz öbeği*¹⁰⁷ (SÖ) kodlaması kullanılmıştır. Sözlük birimlerinin yapısal bilgileri *yapısal ulamlar* şeklinde kodlanmıştır. Yapısal ulamların kodlanması Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Yapısal Ulamların Kodlaması

YAPI TÜRÜ	KODLAMA	EK KODLAMA
Sözcük birimler	S	
Bileşik Sözcük birimler	BS	BA (bileşik ad) BN (bileşik niteleyici) BE (bileşik eylem) BB (bileşik belirteç)
Deyimler	D	
İlişki Sözler	SÖZ	
İkilemeler	İKİL	
Söz Öbekleri	SÖ	AdSÖ (Ad Söz Öbekleri) EylSÖ (Eylem Söz Öbekleri) NitSÖ (Niteleyici Söz Öbekleri) BelSÖ (Belirteç Söz Öbekleri)
Kısaltma	KSLT	

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

15. Çok sözcüklü birimler (örn. *aynı zamanda, bir süre sonra* vb.) temel listeye dahil edilmiştir.

¹⁰⁷ Söz öbekleri ek olarak veya başka sözcüğüyle birleşerek yeni bir kavramı ifade eden sözlük birimleridir.

16. Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında sayılar sıkça yer aldığından sayılar için Göz'ün (2003) yaklaşımı benimsenmiş ve rakamlar ve basamak sayıları temel listeye dahil edilmiştir.
17. Ölçü birimleri, ünlemler ve bağlaçlar temel listeye dahil edilmiştir.
18. Kısaltmalar temel listeye dahil edilmiştir. Kısaltmaların açılımı TDK Kısaltmalar Dizini'nden (çevrim içi) kontrol edilmiştir ve açılımlarıyla temel listeye eklenmiştir.
19. Yansıma sözcükler, tarih ve saat kullanımı liste dışı tutulmuştur.
20. Dilbilgisel terimler temel listeye dahil edilmemiştir. Dilbilgisel terimlerin listesi Ek 18'de sunulmuştur.
21. Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcükbirimlerin sıklık ve yaygınlık dağılım sayısının farklı olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmanın amacı öğrencilere A1 seviyesindeki yabancılar için Türkçe ders materyalleri oluşturulması için geniş bir A1 düzeyi hedef sözvarlığı listesi sunmaktır. Bundan dolayı araştırmaya dahil edilen öğretim setlerindeki tüm sözcükbirimler temel listeye dahil edilmiştir.
22. Temel veri oluşturulurken TDK Türkçe Sözlüğü (2019), TDK Güncel Türkçe Sözlüğü (çevrim içi), TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (çevrim içi) ve TDK Kısaltmalar Dizini (çevrim içi) esas alınmıştır.

Çalışmanın bütüncesinden elde edilen veriler ve bu verilere uygulanan istatistiksel işlemlerin sonucunda elde edilen bulgular sonraki bölümde yer almaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 düzeyi öğretim setlerindeki hedef sözcüklerine yönelik farklı ölçütlere göre yapılan sınıflamalar temelinde elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışmada geçerli ve güvenilir verileri sağlamak için *örneklem tanımı, dağılım, başsözcük belirleme ve sözcük türü işaretleme* (Aksan ve Aksan, 2015: 85) ölçütlerine başvurulmuştur.

4.1. ARAŞTIRMA VERİ TABANINA İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde derlem işleme birimlerine ilişkin istatistik verilerine ve buna ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir. Çalışmada, araştırma veri tabanı belirleme sürecinde, Aksan ve Yaldır (2010: 378-379) ve Aksan ve Aksan'a (2015: 87) dayanarak derlem işleme araçlarınca betimlenecek olan derlem işleme birimleri örnekçe, teksözcük ve başsözcük olarak ele alınmıştır.

4.1.1. Derlem İşleme Birimlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusuyla ilgili araştırma veri tabanındaki derlem işleme birimlerinin dağılımları araştırılmıştır. Çalışmada, ele alınan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 düzeyi dil setlerindeki sözcükbirimlere ilişkin çözümlemenin derlem işleme birimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla, derlem işleme birimlerinin yüzdelik dağılım çözümü yapılmıştır. Yüzdelik oranları, bir derlem işleme biriminin işlemci belgelerde ortalama kaç kez tekrarlandığını göstermektedir.

İlk olarak, her öğretim setindeki ders ve çalışma kitaplarında bulunan derlem işleme birimlerinin değerleri incelenip yüzdelik oranları saptanmıştır. Öğretim setlerindeki ders ve çalışma kitaplarında bulunan derlem işleme birimlerinin değerleri ve yüzdelik oranları, Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20: Öğretim Setlerine Göre Derlem İşleme Birimlerinin Dağılımı

ÖĞRETİM SETİ	DÜZEY	ÖRNEKÇE	%	TEKSÖZCÜK	%	BAŞSÖZCÜK	%
A ÖĞRETİM SETİ							
Ders Kitabı	A1	15.818	10,99	4.491	12,44		
Çalışma Kitabı	A1	11.154	7,75	3.630	10,05		
Ortak Veri	A1	26.972	18,75	5.934	16,44	2.587	19,36
B ÖĞRETİM SETİ							
Ders Kitabı	A1	11.401	7,92	2.524	6,99		
Çalışma Kitabı	A1	6.006	4,17	2.061	5,71		
Ortak Veri	A1	17.407	12, 10	3.607	9,99	1.648	12,33
C ÖĞRETİM SETİ							
Ders Kitabı	A1	22.291	15,49	2 957	8,19		
Çalışma Kitabı	A1	10.097	7,01	2.472	6,85		
Ortak Veri	A1	23.053	16,02	3.261	9,03	1.921	14,37
D ÖĞRETİM SETİ							
Ders Kitabı	A1	19.338	13,44	5.378	14,90		
Çalışma Kitabı	A1	7.539	5,24	2.831	7,84		
Ortak Veri	A1	26.877	18,68	6.651	18,43	3.117	23,33
E ÖĞRETİM SETİ							
Ders Kitabı	A1	20.050	16,07	5.829	20,40		
Çalışma Kitabı	A1	10.371	8,31	3.289	11,51		
Ortak Veri	A1	30.421	24,38	9.118	31,91	4.085	30,58
TOPLAM		124.730	100	28.571	100	13.358	100

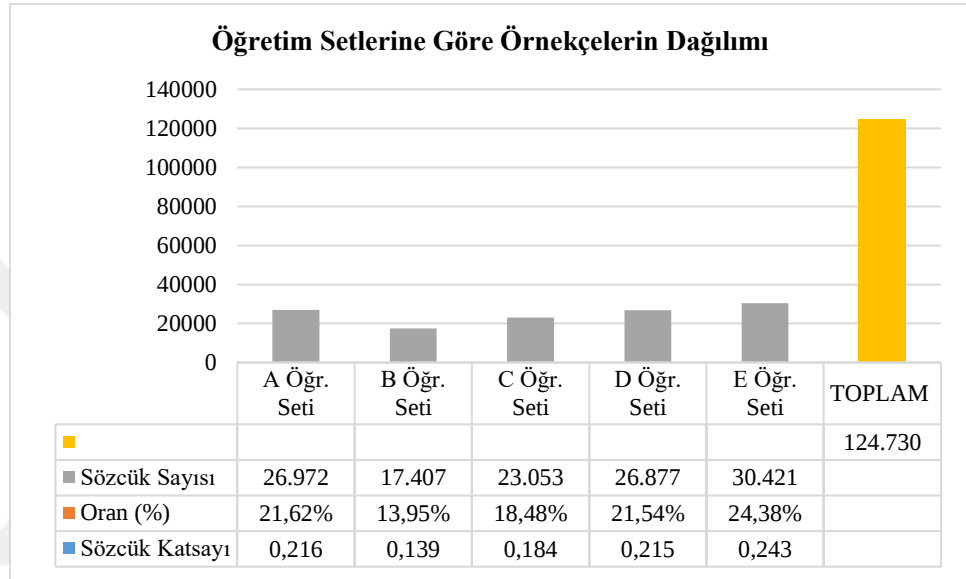
Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Çalışmada incelemeye alınan temel derlem işleme birimi olan örnekçe sayısının 124.730; derlemde tekrar eden sözcükbirimlerin her biri ya da birbirinden farklı her sözcük biçimi olan teksözcük sayısının 28.571; derlemdeki tesözcüklerin çekim eklerinden arındırılmış, sözlük girdisi olabilecek sözcük biçimi olan başsözcük sayısının 13.358 olduğu saptanmıştır.

Her öğretim setinde yer alan sözcüklüğe ilişkin değerlendirme yapmak için derlem işleme birimlerinin değerleri, yüzdelik oranları ve katsayı değerleri, aşağıdaki gibi sunulularak yorumlanmıştır.

Araştırma veri tabanındaki örnekçelerin değerleri Şekil 16’da gösterilmiştir.

Şekil 16: Öğretim Setlerine Göre Örnekçelerin Dağılımı

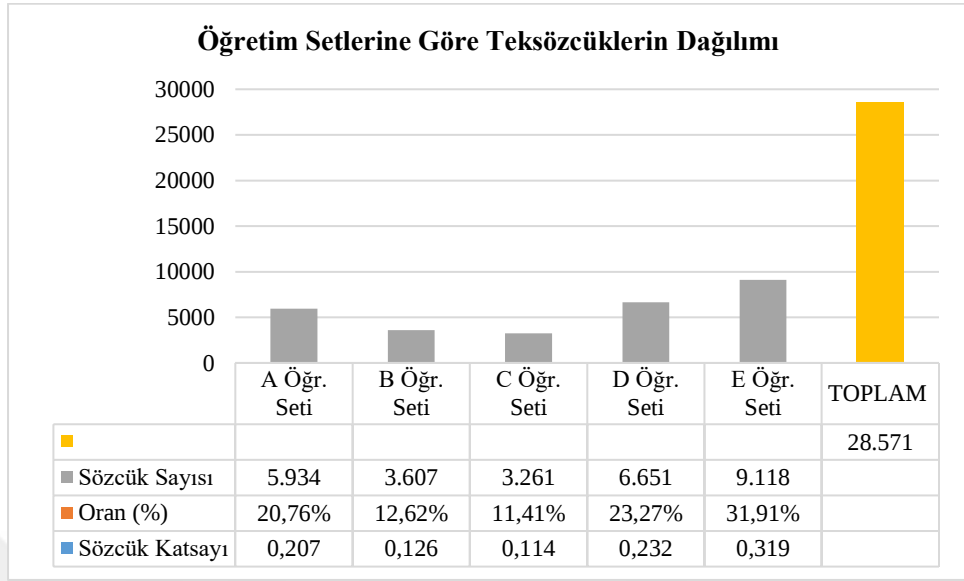


Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 16’da görüldüğü gibi, tüm öğretim setlerindeki toplam örnekçe sayısı, 124.730’dur. Öğretim setlerindeki örnekçelerin sayısı incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe A1 düzeyi öğretim setlerindeki örnekçe sayısının 30.421 – 17.407 arasında değiştiği görülmüştür. En yüksek örnekçe oranının (%24,38) E öğretim setinde; en düşük örnekçe oranının (%13,95) B öğretim setinde; A (%21,62) ve D (%21,54) öğretim setlerindeki örnekçe oranlarının neredeyse eşit olduğu; C öğretim setindeki örnekçe oranının (%18,48) olduğu saptanmıştır.

Araştırma veri tabanındaki teksözcüklerin değerleri, Şekil 17’de gösterilmiştir.

Şekil 17: Öğretim Setlerine Göre Teksözcüklerin Dağılımı

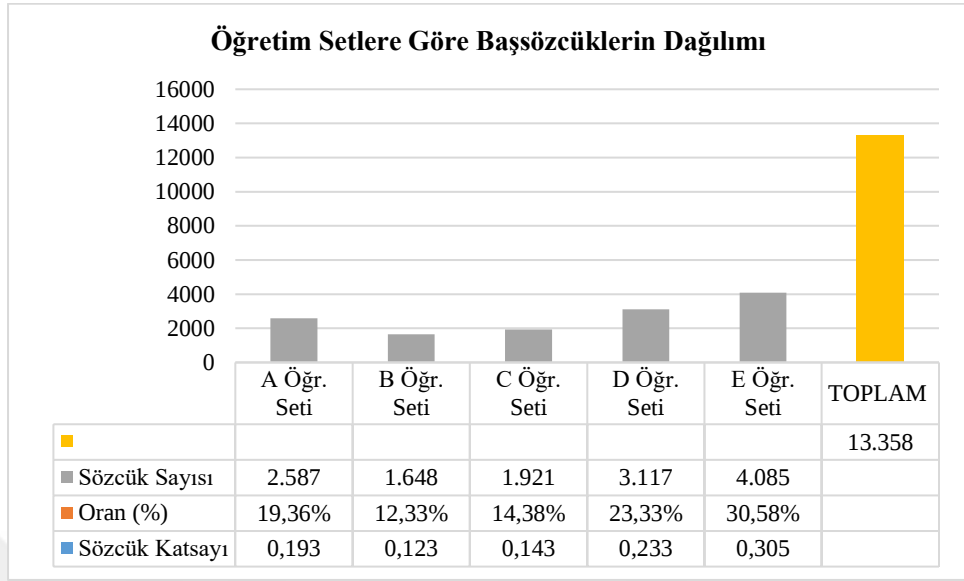


Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 17’de görüldüğü gibi, tüm öğretim setlerindeki toplam teksözcük sayısı, 28.571’dir. Öğretim setlerindeki teksözcüklerin sayısı incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe A1 düzeyi öğretim setlerindeki teksözcük sayısının 9.118 – 3.261 arasında değiştiği görülmüştür. En yüksek teksözcük oranına (%31,91) E öğretim setinde rastlanmıştır. A ve D öğretim setleri arasında (%20,76 - %23,27) %2,51 derecelik; B ve C öğretim setlerindeki teksözcük oranlarının (%12,62 - %11,41) %1,21 derecelik bir fark olduğu saptanmıştır.

Araştırma veri tabanındaki başsözcüklerin değerleri Şekil 18’de gösterilmiştir.

Şekil 18: Öğretim Setlerine Göre Başsözcüklerin Dağılımı



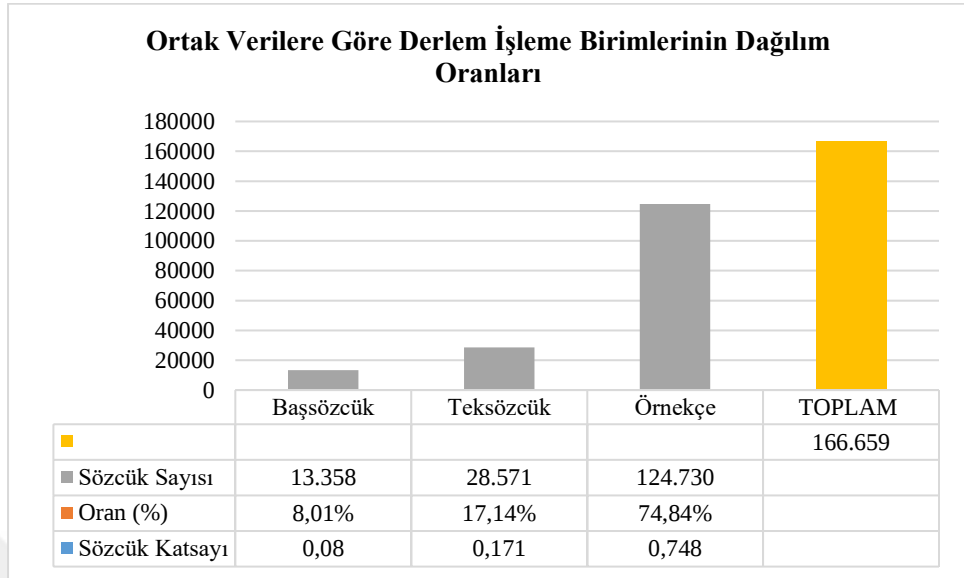
Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 18’de görüldüğü gibi, tüm öğretim setlerindeki toplam başsözcük sayısı, 13.358’dir. Öğretim setlerindeki başsözcüklerin sayısı incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe A1 düzeyi öğretim setlerindeki başsözcük sayısının 4.085 – 1.648 arasında değiştiği görülmüştür. **E** (%30,58) ve **D** (%23,33) öğretim setlerinde en yüksek başsözcük oranı; **B** (%12,33) öğretim setinde en düşük başsözcük oranı; **B** ve **C** öğretim setlerinin arasında 2 derecelik (%12,33 – %14,38) bir fark olduğu saptanmıştır.

4.1.2. Yüzdelik Dağılım Çözümlemesine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yöntem bölümünde belirtildiği gibi, öğretim setlerindeki sözcükler tek bir çalışma dosyasında birleştirilerek bir ortak veri dosyası oluşturulmuştur. Bu işlem sırasında tekrarlanan sözcük birimleri elemek amacıyla kontrol edilerek, nihai ortak veriye ulaşılmıştır. Araştırma veri tabanındaki ortak verilerin derlem işleme birimlerinin değerleri ve yüzdelik dağılım oranları Şekil 19’da gösterilmiştir.

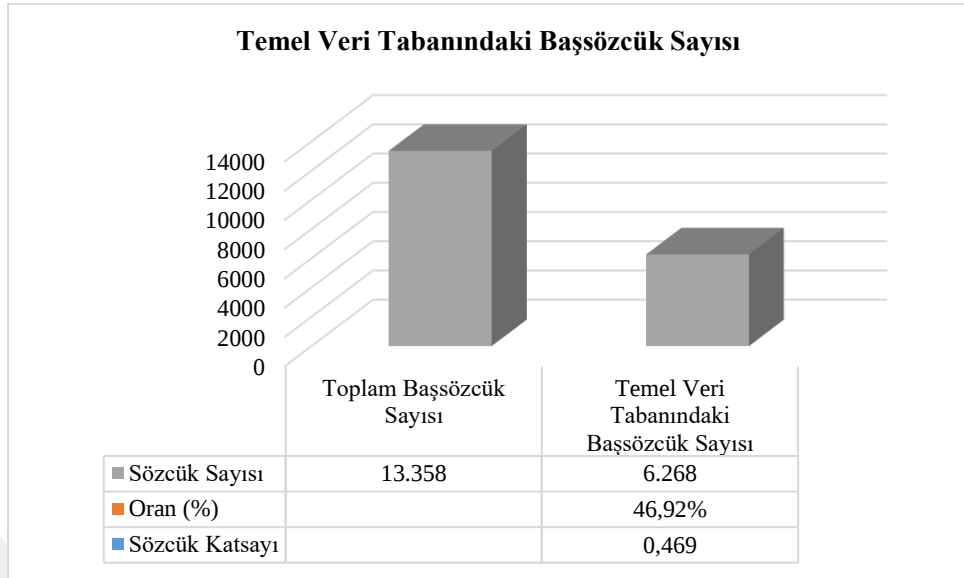
Şekil 19: Ortak Verilere Göre Derlem İşleme Birimlerinin Dağılımı



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Elde edilen veriler incelendiğinde, örnekleme de yer alan toplam 5 öğretim setinde 124. 730 örnekçe, 28.571 teksözcük ve 13.358 başsözcük bulunduğu saptanmıştır. Çalışma kapsamında 124.730 örnekçe değerlendirilmeye alınmıştır. Örnekçelerin üzerinde tümce ayırlama ve sözbirimleştirme işlemleri gerçekleştirildikten sonra, 28.571 teksözcük sayısına ulaşılmıştır. Teksözcüklerin tekilleştirilme işlemlerinden sonra çekim eklerinden arındırılmış, sözlük girdisi olabilecek 13.358 başsözcük sayısına ulaşıp bir liste oluşturulmuştur. Bu liste, beş öğretim setinde de yer alan başsözcüklerden oluşmaktadır. Sonraki aşamada, 13.358 sözcükbirimlik listedeki aynı sözcükler elenerek Şekil 20’de gösterilen başsözcük sayısına ulaşılmıştır.

Şekil 20: Temel Veri Tabanındaki Başsözcük Sayısı



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 20’de görüldüğü gibi, örnekleme yer alan toplam beş öğretim setindeki başsözcük sayısı 13.358’dir. 13.358 sözcükbirimlik listedeki aynı sözcükler elendikten sonra 6.268 başsözcükten oluşan bir temel veri tabanı elde edilmiştir. Bu bulgu oran olarak değerlendirildiğinde, temel derlemdeki başsözcüklerin araştırma veri tabanındaki sözlükbirimlerin içindeki sayısal oranı % 46,92’dir.

6.268 başsözcük, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 düzeyi beş farklı öğretim setiyle, dil öğrenenlere kazandırılması planlanan sözcükbirim sayısını gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3. Ortalama Sözcük Değerlerine İlişkin Bulgular

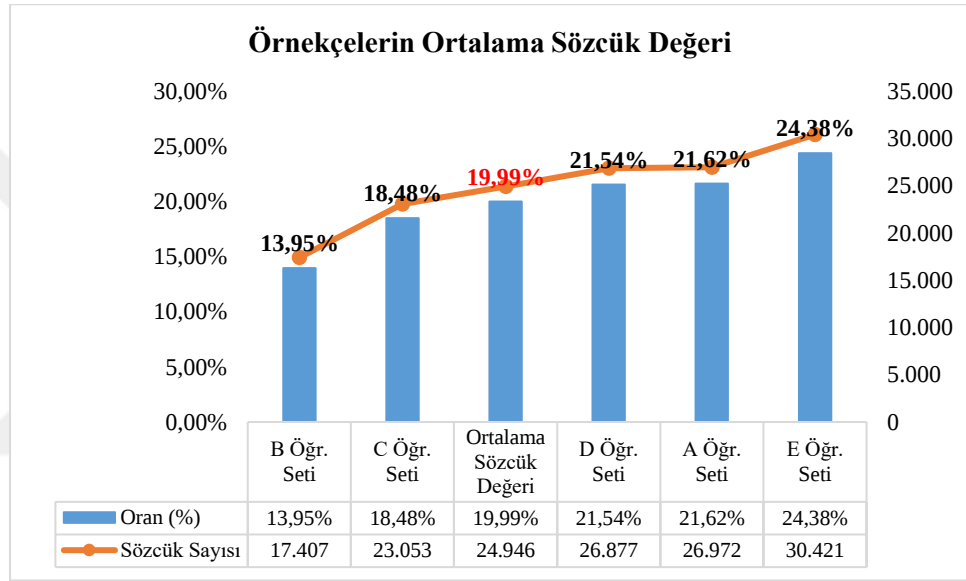
Çalışmanın ikinci araştırma sorusuyla ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 düzeyi dil setlerindeki hedef sözvarlığı veri tabanının belirlenmesinin yöntemsel araçlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış; bu amaçla derlem işleme birimlerinin aritmetik ortalama çözümlemesi, sıklık çözümlemesi ve yaygınlık çözümlemesi yapılmıştır.

Araştırmalarda çok geniş verileri tek bir sayısal değere indirmek için, merkezi eğilim ölçüleri kullanılmaktadır. Çalışmada derlem işleme birimlerinin

ortalama sözcük değerinin¹⁰⁸ saptanması amacıyla, aritmetik ortalama çözümlemesi olarak bilenen ve en sık kullanılan merkezi eğilim ölçüsü kullanılmıştır. Ortalama sözcük değerinin grafik eğimi, veriler ne kadar merkezi değere yakınsa sözvarlığın uygunluğu o kadar yüksektir anlamına gelmektedir.

Araştırma veri tabanındaki örnekçelerin ortalama sözcük değerleri Şekil 21’de gösterilmiştir.

Şekil 21: Örnekçelerin Ortalama Sözcük Değeri



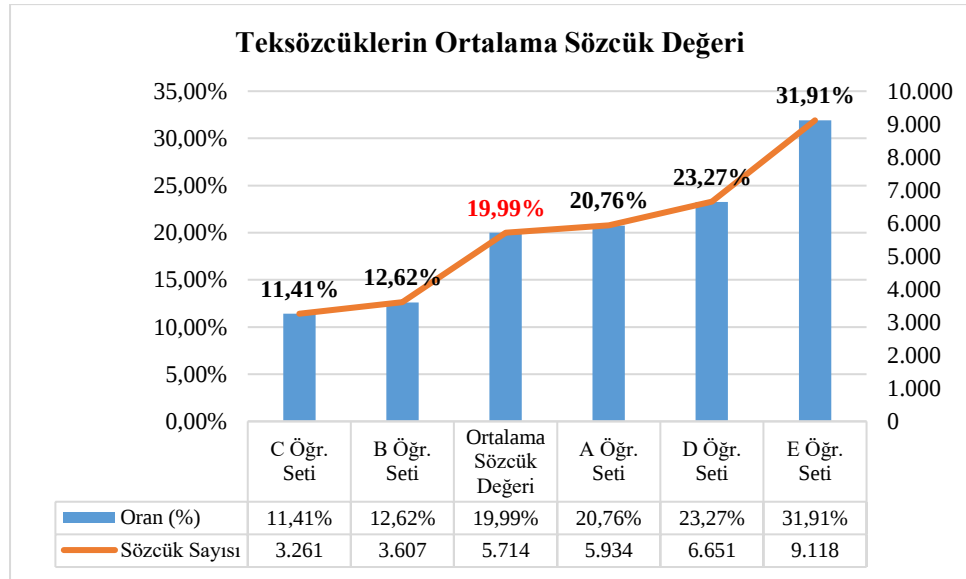
Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 21’de görüldüğü gibi, aritmetik ortalama işleminin sonucunda araştırma veri tabanındaki örnekçelerin ortalama sözcük değerinin %19,99 (24.946) oranında olduğu saptanmıştır. Örnekçelerin ortalama sözcük değerine göre **B** (%13,95) ve **C** (%18,48) öğretim setlerindeki örnekçelerin oranının gerileme; **A** (%21,62), **D** (%21,54) ve **E** (%24,38) öğretim setlerindeki örnekçelerin oranının genişleme sergilediği saptanmıştır.

Teksözcüklerin ortalama sözcük değerlerinin grafik eğimi Şekil 22’de gösterilmiştir.

¹⁰⁸ Çalışmada aritmetik ortalama merkezi eğilim ölçüsünün sonucunda ulaşılan değerler için *ortalama sözcük değeri* terimi kullanımı tercih edilmiştir. *Ortalama sözcük değeri* terimi bu çalışmanın ürünüdür.

Şekil 22: Teksözcüklerin Ortalama Sözcük Değeri

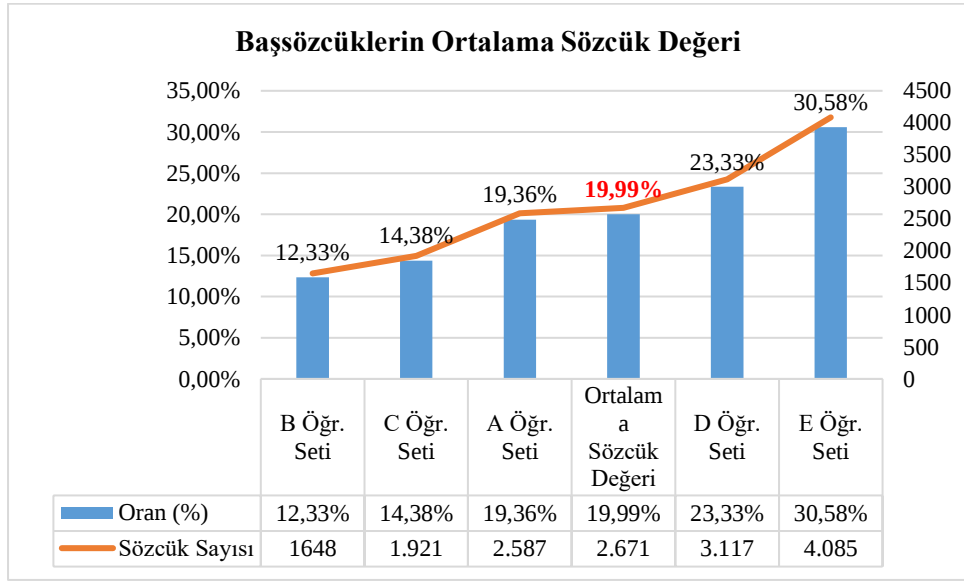


Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 22’de görüldüğü gibi, aritmetik ortalama işleminin sonucunda, araştırma veri tabanındaki teksözcüklerin ortalama sözcük değerinin %19,99 (5.714) oranında olduğu saptanmıştır. Teksözcüklerin ortalama sözcük değerine göre, **A** öğretim setindeki teksözcüklerin oranının (%20,76) yakınlık; **B** (%12,62) ve **C** (%11,41) öğretim setlerindeki teksözcüklerin oranının gerileme; **D** (%23,27) ve **E** (%31,91) öğretim setlerindeki teksözcüklerin oranının genişleme sergilediği saptanmıştır.

Başsözcüklerin ortalama sözcük değerlerinin grafik eğimi Şekil 23’te gösterilmiştir.

Şekil 23: Başsözcüklerin Ortalama Sözcük Değeri



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 23’te görüldüğü gibi, aritmetik ortalama işleminin sonucunda, araştırma veri tabanındaki başsözcüklerin ortalama sözcük değerinin %19,99 oranında (2.671) olduğu saptanmıştır. Başsözcüklerin ortalama sözcük değerine göre **A** öğretim setindeki başsözcüklerin oranının (%19,36) yakınlık; **B** (%12,33) ve **C** (%14,38) öğretim setlerindeki başsözcüklerin oranının gerileme; **D** (%23,27) ve **E** (%31,91) öğretim setlerindeki başsözcüklerin oranının genişleme sergilediği saptanmıştır.

Çalışmada araştırma derleminin ortalama sözcük değeri ile öğretim setlerindeki sözvarlığı arasında oran farkı olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için araştırma veri tabanındaki derlem işleme birimlerinin değerleri ile araştırmada tespit edilen %19,99 ortalama sözcük değerleri eşleştirilmiştir. Öğretim setlerindeki sözvarlığı ile ortalama sözcük değeri arasındaki değişim değerleri Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Öğretim Setlerindeki Sözvarlığı ile Ortalama Sözcük Değeri Arasındaki Değişim Değerleri

Derlem İşleme Birimleri	Sözcük Sayısı	Ortalama Sözcük Değerleri (%19,99)	Değişim Değerleri %
A Öğretim Seti			
Örnekçe	26.972	24.946	%8,12↑
Teksözcük	5.934	5.714	%3,85↑
Başsözcük	2.587	2.671	%3,14↓
B Öğretim Seti			
Örnekçe	17.407	24.946	%30,22↓
Teksözcük	3.607	5.714	%36,87↓
Başsözcük	1.648	2.671	%38,30↓
C Öğretim Seti			
Örnekçe	23.053	24.946	%7,58↓
Teksözcük	3.261	5.714	%42,92↓
Başsözcük	1.921	2.671	%28,07↓
D Öğretim Seti			
Örnekçe	26.877	24.946	%7,74↑
Teksözcük	6.651	5.714	%16,39↑
Başsözcük	3.117	2.671	%16,69↑
E Öğretim Seti			
Örnekçe	30.421	24.946	%21,94↑
Teksözcük	9.118	5.714	%59,57↑
Başsözcük	4.085	2.671	%52,93↑

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Örnekçelerin ortalama sözcük değeri ile öğretim setlerindeki örnekçe oranlarının arasındaki değişim değerlerinin **A** (%8,12), **C** (%7,58) ve **D** (%7,74) öğretim setlerinde yakınlık; **B** (%30,22) öğretim setinde gerileme; **E** (%21,94) öğretim setinde genişleme sergilediği saptanmıştır.

Teksözcüklerin ortalama sözcük değeri ile öğretim setlerindeki örnekçe oranlarının arasındaki değişim değerlerinin **A** (%3,85) öğretim setinde yakınlık; **B** (%36,87) ve **C** (%42,92) öğretim setlerinde gerileme; **D** (%16,39) ve **E** (%59,57) öğretim setlerinde genişleme sergilediği saptanmıştır.

Başsözcüklerin ortalama sözcük değeri ile öğretim setlerindeki örnekçe oranlarının arasındaki değişim değerlerinin **A** (%3,14) öğretim setinde yakınlık; **B** (%38,30) ve **C** (%28,07) öğretim setlerinde gerileme; **D** (%16,69) **E** (%52,93) öğretim setlerinde genişleme sergilediği saptanmıştır.

Araştırma veri tabanındaki derlem işleme birimlerinin değerleri ile araştırmada tespit edilen %19,99 ortalama sözcük değeri eşleştirme işlemlerinin sonucunda, ortalama sözcük değeri ile öğretim setlerindeki sözvarlığı arasındaki oran farkı tespit edilmiştir. Tüm öğretim setlerinin arasında **A** öğretim setindeki sözvarlığının ortalama sözcük değerine en yakın sonucu gösterdiği saptanmıştır.

4.2. TEMEL VERİ TABANINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde temel veri tabanına ve alt derleme ilişkin istatistik verilerine¹⁰⁹ ve buna ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir. Ele alınan temel veri tabanındaki sözcükbirimlerinin sıklığı ve yaygınlığının belirlenmesi amacıyla sıklık çözümlemesi ve yaygınlık çözümlemesi yapılmıştır. Çalışmada, sözlükbirimlerin sıklık frekanslarının tespitinde, Zipf yasasının temelinde sözlükbirim sayısı ↔ sözvarlığı ilişkisi ve frekans ↔ sıra numarası ilişkisi dikkate alınmıştır (Aksu ve Adalı, 2018: 18; Kornai, 2002: 13; Kunova Metin, 2008: 470).

4.2.1. Sözcük Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular

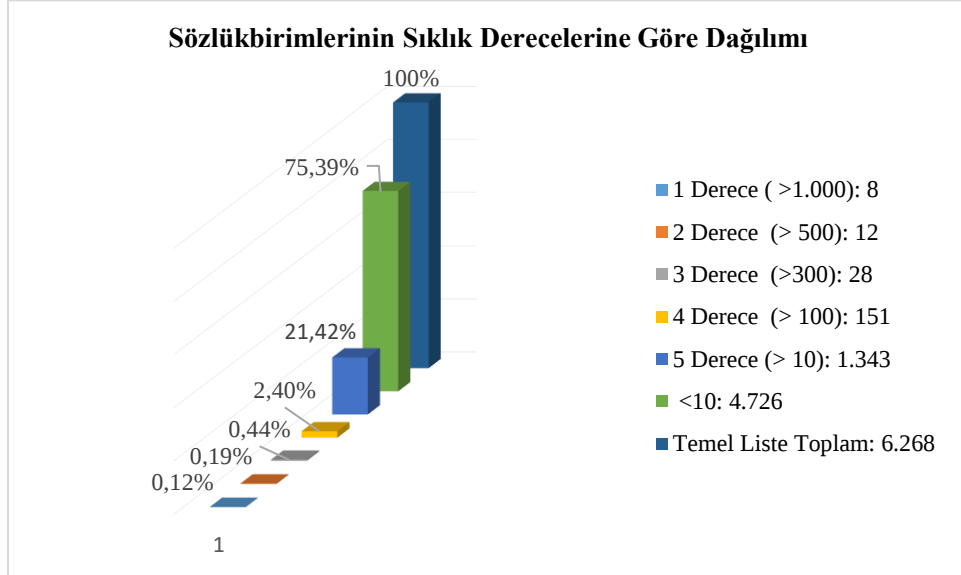
Çalışmanın ikinci araştırma sorusuyla ilgili temel veri tabanındaki sözlükbirimlerinin sıklık frekansları araştırılmıştır. Çalışmada 13.358 sözcükbirimlik araştırma veri tabanındaki beş öğretim setinde aynı olan sözcükbirimler karşılaştırılarak 6.268 sözcükbirimlik temel bir veri tabanı oluşturulmuştur. İstatistik verilerinin oluşturulma sürecinde temel veri tabanındaki 6.268 başsözcüğün sıklık frekansları, 1. Derece > 1.000; 2. Derece > 500; 3. Derece > 300; 4. Derece > 100 ve 5. Derece > 10 olarak 5 dereceye ayrılmış¹¹⁰; bunun sonucunda toplam 1.542

¹⁰⁹ Çalışmada temel veri tabanının büyüklüğüne bağlı olarak sözcük kullanım sıklıkları ve yaygınlığı temel veri tabanındaki ilk 100 sözlükbirimi üzerine sunulmuştur. 100 sözlükbirimlik listesi Ek 6'da sunulmuştur.

¹¹⁰ Sözcük sıklıkları birinci derecede 1.000 ve üzeri, ikinci derecede 500 ila 1.000 arası, üçüncü derecede 300 ila 500 arası ve dördüncü derecede 10 ila 300 arası olarak derecelendirilmiştir.

sözlükbirimlik bir alt derlem elde edilmiştir. Sözlükbirimlerinin sıklık derecelerine göre dağılımı Şekil 24’teki gibidir.

Şekil 24: Sözlükbirimlerinin Sıklık Derecelerine Göre Dağılımı



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 24’te görüldüğü gibi, 6.268 sözlükbirimlik temel veri tabanı aşağıdaki gibi derecelendirilmiştir.

Birinci Derece Sıklığı (> 1.000): 8 sözlükbirim (% 0,12);

İkinci Derece Sıklığı (> 500): 12 sözlükbirim (% 0,19);

Üçüncü Derece Sıklığı (>300): 28 sözlükbirim (% 0,44);

Dördüncü Derece Sıklığı (>100): 151 sözlükbirim (% 2,40);

Beşinci Derece Sıklığı (> 10): 1.343 sözlükbirim (% 21,42);

Sözcük Kullanım Sıklığı < 10: 4.726 sözlükbirim (%75,43).

Sözcük sıklığına göre beş dereceye derecelenmiş alt derlemin 1.542 sözlükbirimden oluştuğu saptanmıştır. Bu bulgu oran olarak değerlendirildiğinde, alt derlemdeki sözlükbirimlerin temel veri tabanındaki sözlükbirimlere oranı, % 24,60’tır.

Çalışmada, sıklık frekans hesaplamalarında, Zipf Birinci Yasasından (Sözcük Olası Dağılım Yasası) yararlanılmıştır. Zipf Yasasına göre, herhangi bir derlemde

geçen sözcükbirimlerin sıralama listesi en yüksek frekanstan en düşük frekansa doğru oluşturulursa, listedeki her sözcükbirimin sıra numarası ve kullanım sıklığının frekansının çarpımı, sabit bir değer verir. Bu yasanın matematiksel denklemi, aşağıdaki gibidir:

$$R \cdot f(r) = c$$

Bu denklemde R : sözcükbirimin sıra numarası; $f(r)$: sözlükbirimlerin gözlenme sıklığı (göreceli frekans); c : sabit değer (Göktürk, 2023). Sözlükbirimlerin sıra numarası, gözlenme sıklığı ve sabit değerleri Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Sözlükbirimlerin Sıklık Sabit Değerleri

Sözlükbirim	Gözlenme Sıklığı $f(r)$ / Frequency	Sıra (R)/Rank	Sabit Değer $rf=(c)$
VE	1872	1	1,872
BEN	1619	2	3,238
VAR	1598	3	4,794
BİR	1387	4	5,548
ÇOK	1267	5	6,335
NE	1263	6	7,578
BU	1092	7	7,644
O	1016	8	8,128
GİTMEK	867	9	7,803
EV	798	10	7,980
SAAT	766	11	8,426
AŞAĞI	746	12	8,952
DA/DE	645	13	8,385
SEN	615	14	8,610
AD	601	15	9,015
İSTEMEK	563	16	9,008
GELMEK	553	17	9,954
YAPMAK	553	18	9,954
ÖĞRENCİ	526	19	9,994
SİZ	515	20	10,300

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tabloda 22’de Zipf Birinci Yasasının matematiksel denklemi kullanılarak, veri tabanındaki sözlükbirimlerin sabit sıklık değerleri gösterilmiştir. Ayrıca, çalışmada temel veri tabanı üzerine bu denklem uygulanarak, sözlükbirim sayısı ↔ sözvarlığı ilişkisi de incelenmiştir. Tablo 22’de bağımsız biçimbirimlerin dışında bağımlı biçimbirimlerin de yer aldığı görülmektedir. Buradaki amaç, bağımlı biçimbirimlerin tahmin edilen sıraları ve frekanslarının sabit değerlerini belirlemek değil; daha çok

temel veri tabanının (K^{111}) sınırında bağımlı biçimbirimlerinin bir uyum gösterdiğini belirtmektedir.

Sözlükbirimin sıklık frekansı $\leftrightarrow$ sıra ilişkisi ya da başka deyişle, sözlükbirimlerin derlemde kullanım sıklığının matematiksel denklemi şu şekilde gösterilebilir (Demirtel, 2023: 1):

$$V=1/K(r) \times c$$

Bu denklemde V : sözlükbirimlerin temel veri tabanındaki kullanım sıklığı; K : derlem büyüklüğüne bağlı sayısal bir sabit (derlemde geçen toplam sözlükbirimlerin sayısı); r : temel listedeki her sözlükbirimin sıra numarası; c : sabit bir değeri göstermektedir.

Çalışmada, temel veri tabanı üzerine yukarıdaki iki denklem uygulanarak, listedeki ilk 20 sözlükbirimin kullanım sıklığı incelenmiştir. Sözlükbirimlerin kullanım sıklığı Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23: Sözlükbirimlerin Kullanım Sıklığı

Sözlükbirim	Gözlenme Sıklığı f (c)/ Frequency	Sıra (R)/Rank	Sabit (c)	Değer	Kullanım Sıklığı (V)
VE	1872	1	1,872		1,21
BEN	1619	2	3,238		2,09
VAR	1598	3	4,794		3,10
BİR	1387	4	5,548		3,59
ÇOK	1267	5	6,335		4,10
NE	1263	6	7,578		4,91
BU	1092	7	7,644		4,95
O	1016	8	8,128		5,27
GİTMEK	867	9	7,803		5,06
EV	798	10	7,980		5,17
SAAT	766	11	8,426		5,47
AŞAĞI	746	12	8,952		5,80
DA/DE	645	13	8,385		5,43
SEN	615	14	8,610		5,59
AD	601	15	9,015		5,84
İSTEMEK	563	16	9,008		5,84
GELMEK	553	17	9,954		6,45
YAPMAK	553	18	9,954		6,45
ÖĞRENCİ	526	19	9,994		6,48
SİZ	515	20	10,300		6,67

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

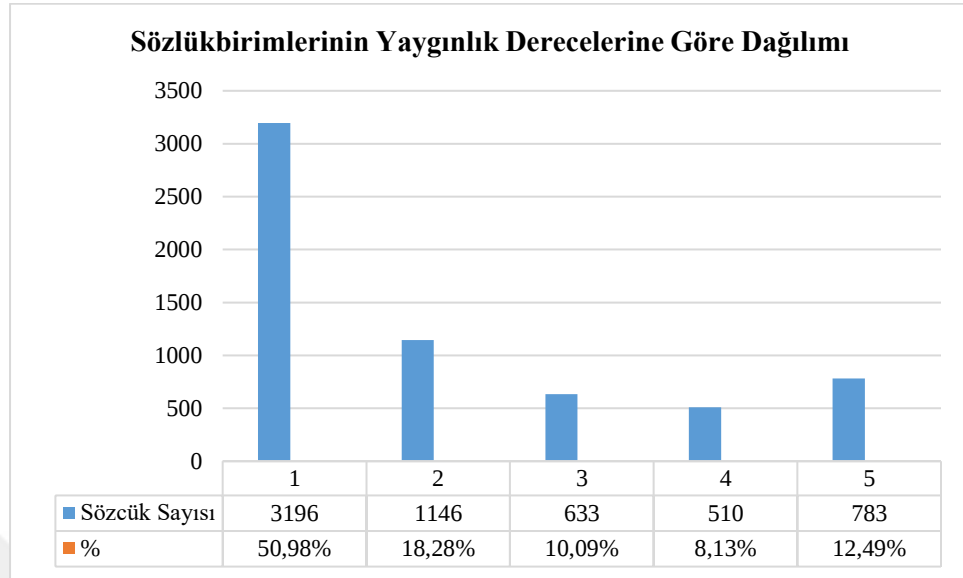
¹¹¹ K: derlem büyüklüğüne bağlı sayısal bir sabit.

Tablo 23’te görüldüğü gibi, 6.268 sözcükbirimden oluşan bir temel derlemden beş frekans derecesine göre oluşturulmuş 1.542 sözlükbirimlik hedef sözvarlığı listesinin ilk 20 sözlükbiriminin sıklık değerleri örnek olarak sunulmuştur. Yine tablo 23’te görüldüğü gibi, ilk sıradaki “ve” sözlükbiriminin sabit değeri 1,872 alındığında, $V = 1/1542 \times 1872$ şeklindedir. Bu da sözcükbirimin kullanım sıklığının $V = 1,21$ değerine sahip olduğunu göstermektedir. Değerleri incelediğinde sözlükbirimlerin kullanım sıklığının sabit değerleriyle ters orantılı olduğu gözlemlenmiştir. *Ters Kare Yasası* olarak da bilinen Zipf Yasasına göre, dilin herhangi bir elementinin yoğunluğu, onun sıklık derecesiyle ters orantılıdır (Hertzel, 1987: 181; Yılmaz M., 1999: 43). Sıklık frekansı $\leftrightarrow$ sıra ilişkisi denkleminde göre, sıklık frekanslarının sıralamasında veriler eksi bir rakama ne kadar yakınsa, Zipf Yasasına uygunluğu da o kadar yüksektir.

4.2.2. Sözcük Yaygınlığına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuyla ilgili temel veri tabanındaki sözlükbirimlerinin yaygınlık dereceleri araştırılmıştır. Çalışmanın verilerinin oluşturulma sürecinde, temel veri tabanında 6.268 başsözcüğün yaygınlık frekansı beş öğretim setine göre derecelendirilmiştir. Temel veri tabanındaki sözlükbirimlerin yaygınlık derecelerine göre dağılımı Şekil 25’te gösterilmiştir.

Şekil 25: Sözlükbirimlerinin Yaygınlık Derecelerine Göre Dağılımı



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 25'te gösterildiği gibi, temel veri tabanındaki 6.268 başsözcükten %50,98'i birinci (1) yaygınlık derecesinde; %18,28'i ikinci (2) yaygınlık derecesinde; %10,09'u üçüncü (3) yaygınlık derecesinde; %8,03'ü dördüncü (4) yaygınlık derecesinde ve %12,49'u beşinci (5) yaygınlık derecesinde bulunmaktadır. Sözlükbirimlerinin yaygınlık çözümlemesi sonucunda, 5 yaygınlık derecesinde 783 sözlükbirim; 4 yaygınlık derecesinde 510 sözlükbirim; 3 yaygınlık derecesinde 633 sözlükbirim; 2 yaygınlık derecesinde 1.146 sözlükbirim ve 1 yaygınlık derecesinde 3.196 sözlükbirim bulunduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe hedef sözvarlığın tespiti, (1), (2) ve (3) yaygınlık derecesi üzerine değerlendirilmiştir. Temel veri tabanında yer alan (1), (2) ve (3) yaygınlık derecesine sahip sözlükbirimlerin sayısı, 1.926'dır. Bu bulgu oran olarak değerlendirildiğinde, alt derlemdeki sözlükbirimlerin temel veri tabanındaki sözlükbirimlerine oranı, % 30,71'dir.

Yabancı dil olarak Türkçe hedef sözvarlığı belirlenirken, sözcük kullanım sıklığı ve yaygınlığı ölçütlerinin dışında yayılım ölçütü de dikkate alınmalıdır. Ele alınan temel derlemdeki sözcükbirimlere ilişkin yaygınlık değerlerinin öğretim setlerindeki yayılımına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla, yayılım çözümlemesi yapılmıştır. Yaygınlık dizininden örnek olarak seçilen beş başsözcüğün yaygınlık ve yayılım değerleri Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24: Sözlükbirimlerinin Yaygınlık ve Yayılım Değerleri

Sözlükbirimi	Gözlenme Sıklığı f.					Yaygınlık Değeri
	A Öğr. Seti	B Öğr. Seti	C Öğr. Seti	D Öğr. Seti	E Öğr. Seti	
<i>ABLA</i>	10	8	18	10	9	5
<i>BULUNMAK</i>	1	0	5	10	3	4
<i>CUMHURİYET</i>	2	0	1	0	4	3
<i>AKIL</i>	0	0	3	0	1	2
<i>BARIŞ</i>	0	0	0	0	1	1
Yayılım Değeri	3	1	4	2	5	

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 24’te görüldüğü gibi, yaygınlık dizininden örnek olarak seçilen beş başsözcük, öğretim setlerinde geçtiği sayıya göre sıralanmıştır. Yaygınlık dizinindeki beş başsözcüğü üzerine yaygınlık frekansları incelendiğinde, *ABLA* sözlükbirimi derlemi oluşturan beş öğretim setinin her birinde yer alırken, *BULUNMAK* sözlükbiriminin dört; *CUMHURİYET* sözlükbiriminin üç; *AKIL* sözlükbiriminin iki öğretim setinde; *BARIŞ* sözlükbiriminin ise bir öğretim setinde bulunduğu gözlemlenmiştir.

Yaygınlık dizininden örnek olarak seçilen başsözcüğün yayılım değerleri incelendiğinde, **A** öğretim setinde üç sözlükbiriminin (*ABLA*, *BULUNMAK*, *CUMHURİYET*) (3) yayılım değerine; **B** öğretim setinde bir sözlükbiriminin (*ABLA*) (1) yayılım değerine; **C** öğretim setinde dört sözlükbirimin (*ABLA*, *BULUNMAK*, *CUMHURİYET*, *AKIL*) (4) yayılım değerine; **D** öğretim setinde iki sözlükbiriminin (*ABLA*, *BULUNMAK*) (2) yayılım değerine; **E** öğretim setindeki beş sözlükbiriminin (*ABLA*, *BULUNMAK*, *CUMHURİYET*, *AKIL*, *BARIŞ*) (5) yayılım değerine sahip olduğu saptanmıştır.

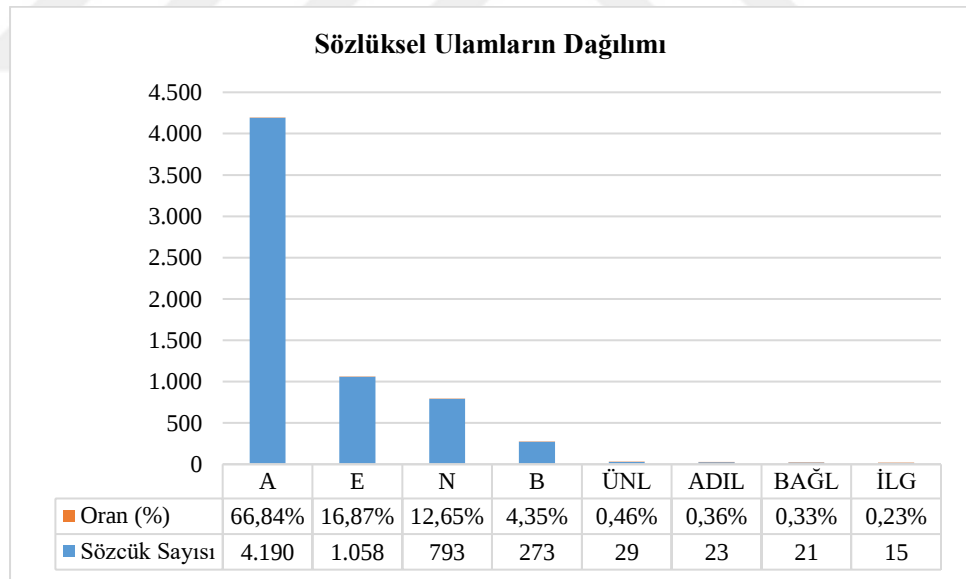
Yaygınlık dizininden örnek olarak seçilen beş başsözcüğün yaygınlık ve yayılım değerleri karşılaştırıldığında, *BARIŞ* ve *AKIL* birinci (1) ve ikinci (2) düşük yaygınlık frekansına sahip sözlükbirimlerinin beşinci (5) ve dördüncü (4) yüksek

yayılım değerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu değerlendirildiğinde, öğretim setlerindeki sözlükbirimlerin yaygınlık ve yayılım değerlerinin arasında bir fark olduğu saptanmıştır.

4.2.3. Sözlüksel ve Yapısal Ulamlara İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuyla ilgili temel veri tabanındaki sözlükbirimlerinin sözlüksel ve yapısal ulamları araştırılmıştır. Çalışmanın temel veri tabanı, 6.268 başsözcükten oluşmaktadır, fakat bazı sözlükbirimler birden fazla sözlüksel ulama sahip olduğundan (örn. *güzel* -ad/niteleyici/belirteç-; *zor* -ad/niteleyici /belirteç- vb.), her sözlüksel ulam ayrı bir listede sunulup bu listelerde yer alan sözlüksel ulamların toplam sayısı 6.702'ye çıkmıştır. Temel veri tabanında sözlüksel ulamların dağılımı Şekil 26'da gösterilmiştir.

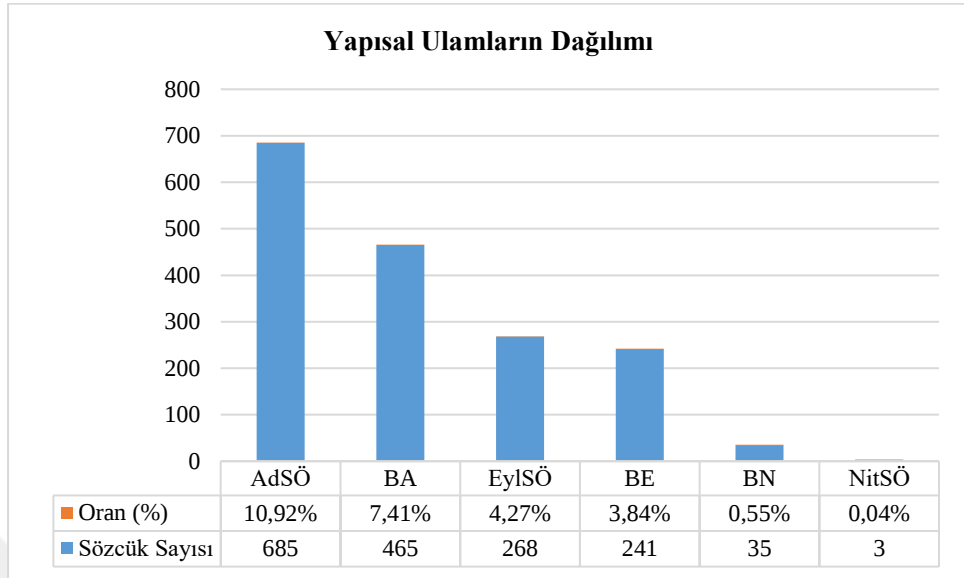
Şekil 26: Sözlüksel Ulamların Dağılımı



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Bu çalışmada yapısal ulamlara dayalı sözlükbirimlerin sınıflaması; ad söz öbeği (AdSÖ), niteleyici söz öbeği (NitSÖ), eylem söz öbeği (EylSÖ) ve kalıplaşmış öbekselsel yapılar olarak yapılmıştır. Temel veri tabanında yapısal ulamların dağılımı Şekil 27'deki gibidir.

Şekil 27: Yapısal Ulamların Dağılımı



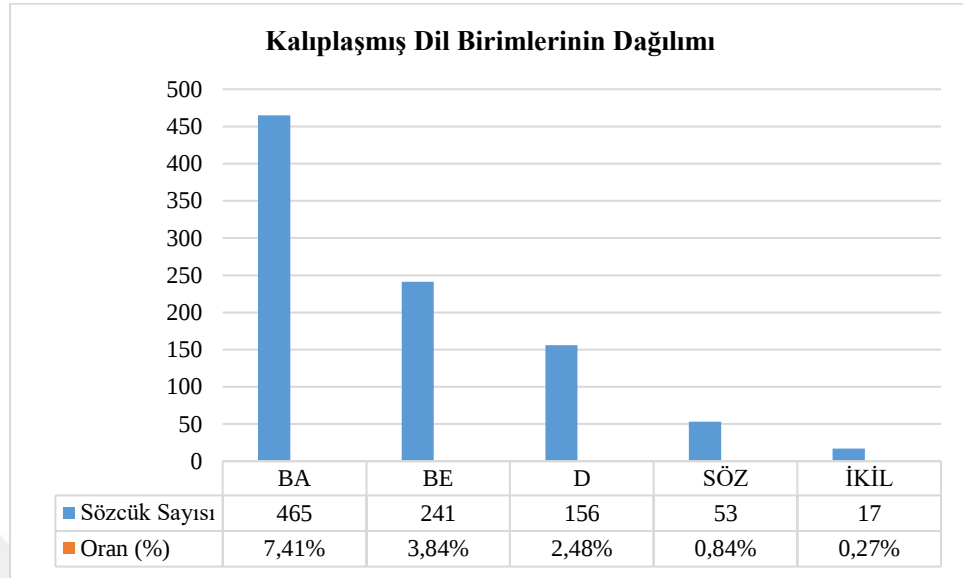
Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 26’da ve Şekil 27’de gösterildiği gibi, temel veri tabanının %66,84’ünü adlar oluşturmaktadır. Bunlardan %7,83’ü özel adlar, %7,41’i bileşik adlar ve %10,92’si ad söz öbekleridir. Temel veri tabanının %16,87’sini eylemler oluşturmaktadır. Bunlardan %3,84’ü bileşik eylemler ve %4,27’si eylem söz öbekleridir. Temel veri tabanının %12,65’ini niteleyiciler oluşturmaktadır. Bunlardan %0,55’i bileşik niteleyiciler ve %0,04’ü niteleyici söz öbekleridir. Bağımlı sözcükbirimler olan adıllar, ünlemler ve bağlaçlar temel veri tabanında toplam %0,94 oranında yer almaktadır.

Çalışmada, dilbilgisel terimler de değerlendirmeye alınarak, 310 sözlükbirimlik *Dilbilgisel Terimler Listesi* oluşturulmuştur. Dilbilgisel terimler temel veri tabanında %4,94 oranındadır.

Temel veri tabanında kalıplaşmış dil birimlerinin dağılımı Şekil 28’de gösterilmiştir.

Şekil 28: Kalıplaşmış Dil Birimlerinin Dağılımı



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 28’de görüldüğü gibi, temel veri tabanının %14,86’sını kalıplaşmış dil birimleri oluşturmaktadır. Bunlardan %7,41’i bileşik adlar, %3,84’ü bileşik eylemler, %2,48’i deyimler, %0,84’ü ilişki sözler ve %0,27’si ikilemelerdir. Çalışmanın temel derleminde yer alan kalıplaşmış dil birimlerinin sayısı, 932’dir.

4.2.4. TDK Türkçe Sözlüğü’ne İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusuyla ilgili temel veri tabanındaki sözlükbirimlerinin TDK Türkçe Sözlüğü’ndeki tanım ve anlam sıralaması araştırılmıştır. Çalışmada sözcükbirimlerin tanım ve anlam sırasının taramasında, TDK Türkçe Sözlüğü’ne (2019), TDK Güncel Türkçe Sözlüğü’ne (çevrim içi), TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü’ne (çevrim içi) başvurulup her sözlükbirimin sözlükbilgisel bilgileri, kontrol edilmiştir. Bu işlem sırasında TDKTS’de madde başı olarak yer almayan ya da var olan tanımların arasında temel derlemindeki anlamı bulunmayan sözlükbirimler araştırılmış; 1.224 sözlükbirimin bu sözlükte yer almadığı saptanmıştır. Söz konusu tespitler, kodlanarak temel ve alt listelere kaydedilmiştir. Elde edilen tespitler bu bölümde aşağıdaki gibi maddeleştirilebilir:

1. Temel derlemdeki ad sözlüksel ulamında bulunan *tiramisu* (f.1/y.1), *sinagog* (f.2/y.1), *sakura* (f.2/y.1), *puant* (f.1/y.1), *motosikletçi* (f.5/y.1), *minibar* (f.3/y.1), *marker* (f.1/y.1), *harpçilik* (f.1/y.1), *endüktif* (f.1/y.1), *büyükler* (f.1/y.1), *bakkalcı* (f.1/y.1), *anasayfa* (f.3/y.1), *acenteci* (f.8/y.1) gibi sözlükbirimlerin TDKTS’de madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir. Örneğin:
 - a) TDKTS’de madde başı olarak yer alan *puantaj*, *puanter*, *puantör* sözlükbirimleriyle aynı tabanından türeten *puant* sözlükbirimi TDKTS’de madde başı olarak yer almadığı;
 - b) TDKTS’de *tablet* sözlükbirimi için tanımların arasında “madde” ve “çivi yazısı ile metin yazılı belge” gibi tanımlar bulunurken, *tablet* (f.3/y.1) “akıllı cihaz” olarak tanımın bulunmadığı tespit edilmiştir.
2. TDKTS’de *Cumhuriyet Bayramı*, *Kurban Bayramı*, *Nevruz Bayramı*, *Şeker Bayramı* vb. bayram isimleri madde başı olarak yer almaktadır. Temel derlemdeki 11 bayram isminden 4 sözlükbirimin TDKTS’de madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir: *Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı* (f.2/y.1), *Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı* (f.5/y.1) ve *İşçi Bayramı* (f.1/y.1).
3. TDKTS’de *Anadolu*, *Kuzey Kutbu*, *Orta Doğu*, *Akdeniz*, *Karadeniz* vb. coğrafi bölgeler madde başı olarak yer almaktadır. Temel derlemdeki 43 bölge isminden 8 sözlükbirimin TDKTS’de madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir: *Ege* (f.8/y.3), *Ege Denizi* (f.5/y.3), *Kızıldeniz* (f.2/y.1), *Marmara Denizi* (f.8/y.3), *Grönland* (f.1/y.1), *Sibirya* (f.1/y.1), *Tibet* (f.3/y.1), *Kuzey Kıbrıs* (f.1/y.1). Örneğin:
 - a) TDKTS’de *ege* madde başının tanımı, “veli” olarak verilirken sesteş olan *Ege* sözlükbiriminin “bölge” olarak tanımın bulunmadığı tespit edilmiştir.
 - b) TDKTS’de *Akdeniz* ve *Karadeniz* sözlükbirimleri madde başı olarak yer alırken, *Ege Denizi*, *Marmara Denizi* ve *Kızıldeniz* sözlükbirimlerinin madde başı olarak yer almadığını tespit edilmiştir.
 - c) TDKTS’de *Kıbrıslı* sözlükbirimi madde başı olarak yer alırken, *Kıbrıs* ya da *Kuzey Kıbrıs* sözlükbirimlerin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
4. TDKTS’de *Çeşme*, *Bodrum*, *Beyoğlu*, *Buca*, *Bornova*, *Palandöken* vb. ilçeler madde başı olarak yer almaktadır. Temel derlemdeki 8 ilçe adından 3 sözlükbirimin TDKTS’de madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir: *Alaçatı* (f.3/y.1), *Altınoluk* (f.2/y.1), *Alsancak* (f.8/y.1).
5. TDKTS’de *Arnavutluk*, *Cezayir*, *Endonezya*, *Gürcistan*, *İrlanda*, *İspanya*, *Palau*, *Katar* vb. ülkeler madde başı olarak yer almaktadır. Temel derleminde 89 ülke adından 75 sözlükbirimin TDKTS’de madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir: *Almanya* (f.28/y.5), *Bulgaristan* (f.9/y.4), *Çin* (f.20/y.4), *İngiltere* (f.22/y.5), *İtalya* (f. 13/y. 3), *Fransa* (f.23/y.5), *Rusya* (f.28/y.5) vs. Örneğin:

- a) TDKTS’de *Bulgaristanlı* ve *Çinli* sözlükbirimleri madde başı olarak yer alırken, *Bulgaristan* ve *Çin* sözlükbirimlerin madde başı olarak yer almadığını tespit edilmiştir.
- b) TDKTS’de *Rus*, *Rusça*, *Ruslaşma*, *Ruslaşmak*, *Ruslaştırma*, *Ruslaştırmak*, *Rusluk*, *Rus ruleti* sözlükbirimleri madde başı olarak yer alırken, *Rusya* ve *Rusyalı* sözlükbirimlerin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
6. TDKTS’de *Ankaralı*, *Afganistanlı*, *İranlı*, *Koreli* gibi bir halktan ya da bir bölgeden olan bir kimseyi adlandıran sözlükbirimler bulunmaktadır. Temel derlemde yer alan bir bölgeden olan bir kimseyi adlandıran 75 sözlükbiriminden 23 sözlükbirimin TDKTS’de madde başı olarak bulunmadığı tespit edilmiştir: *Almanyalı* (f.7/y.3) *Rusyalı* (f.3/y.3), *Sırbistanlı* (f.28/y.5), *Fransalı* (f.5/y.2), *Japonyalı* (f.3/y.2), *Kosovalı* (f.6/y.1), *Türkmenistanlı* (f.1/y.1) vs.
7. TDKTS’de *İngilizce*, *Çince*, *Gürcüce*, *Korece* gibi dil ve lehçe adları madde başı olarak bulunmaktadır. Temel derlemde yer alan 15 dil ve lehçe adlarından 3 sözlükbirimin TDKTS’de madde başı olarak bulunmadığı tespit edilmiştir: *İbranice* (f.1/y.1), *Kıbrıs Türkçesi* (f.1/y.1), *Svahalice* (f.2/y.1).
8. Temel derlemdeki *Yemek* tematik sınıfında bulunan 59 sözlükbiriminden 21 sözlükbirimin TDKTS’de madde başı olarak bulunmadığı tespit edilmiştir: *soya sosu* (f.2/y.2), *süt kreması* (f.1/y.1), *patlamış mısır* (f.1/y.1), *mevsim salatası* (f.1/y.1), *Çin mantısı* (f.2/y.2) vs. Örneğin:
- a) TDKTS’de *beyti kebabı*, *Urfa kebabı*, *patlıcan kebabı* gibi sözlükbirimler madde başı olarak yer alırken, *İskender kebabı* sözlükbiriminin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
- b) TDKTS’de *çoban salatası*, *yeşil salata* gibi sözlükbirimler madde başı olarak yer alırken *mevsim salatası* sözlükbiriminin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
- c) TDKTS’de *ızgara köfte*, *kuru köfte*, *bulgurlu köfte* gibi sözlükbirimler madde başı olarak yer alırken *kaşarlı köfte* ve *sulu köfte* sözlükbirimlerinin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
- d) TDKTS’de *soya* ve *soya eti* sözlükbirimleri madde başı olarak geçerken *soya sosu* sözlükbiriminin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
- e) TDKTS’de *yemek* tematik grubunda yer alan *fındıklı* (f.1/y.1); *kayısıli* (f.1/y.1), *muzlu* (f.1/y.1), *portakalı* (f.1/y.1), *salamlı* (f.1/y.1) ve *sosisli* (f.1/y.1) niteleyicilerinin TDKTS’de yer almadığı tespit edilmiştir. TDKST’de yer alan *muzluk* madde başı örnek olarak alırsak *muzlu* sözlükbirimi *muzluk* sözlükbirimine kıyasla daha yüksek kullanım sıklığına sahip olan bir sözlükbirimidir. Fakat, *muzluk* sözlükbirimi TDKST’de madde başı olarak yer alırken *muzlu* sözlükbirimi yer almamaktadır.

9. Temel derlemde yer alan 793 niteleyiciden 30 sözlükbirimin TDKTS’de yer almadığı tespit edilmiştir: *asansörlü* (f.1/y.1), *balkonlu* (f.1/y.1), *bunaltıcı* (f.3/y.1), *büyüleyici* (f.2/y.1), *çevirmeli* (f.1/y.1), *geçmişteki* (f.1/y.1), *otoparklı* (f.2/y.1) vs. Örneğin:
- a) TDKTS’de *balkon*, *balkonsu* ve *balkonumsu* sözlükbirimleri madde başı olarak yer alırken, *balkonlu* sözlükbiriminin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
 - b) TDKTS’de *geçmişli* sözlükbirimi madde başı olarak yer alırken *geçmişteki* sözlükbiriminin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
10. Temel derlemindeki 654 ad söz öbeklerinden hiçbirinin TDKTS’de yer almadığı tespit edilmiştir: *acil çıkış* (f.3/y.1), *alışveriş merkezi* (f.39/y.5), *yaşam alanı* (f.1/y.1), *yataklı vagon* (f.2/y.1), *sağlık turizmi* (f.2/y.2), *raylı ulaşım* (f.2/y.1), *parçalı bulutlu* (f.6/y.2), *öğrenim durumu* (f.4/y.1) vs. Örneğin:
- a) TDKTS’de *yanardağ bölgesi* sözlükbirimi madde başı olarak yer alırken *dağlık bölgesi* sözlükbiriminin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
 - c) TDKTS’de *uçuş kartı* sözlükbirimi madde başı olarak yer alırken, *uçuş modu* (f.4/y.2) sözlükbirimin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
 - d) TDKTS’de *iyi niyet* ve *art niyet* sözlükbirimleri madde başı olarak yer alırken, *kötü niyet* (f.2/y.1) sözlükbiriminin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
 - b) TDKTS’de *kız kardeş* sözlükbirimi madde başı olarak yer alırken, *erkek kardeş* (f.2/y.1) sözlükbiriminin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
11. Temel derlemdeki 267 eylem söz öbeğinden hiçbirinin TDKTS’de yer almadığı tespit edilmiştir: *insan olmak* (f.1/y.1), *kararından dönmek* (f.2/y.1), *para dağıtmak* (f.1/y.1), *sis çökmek* (f.1/y.1), *resmiyet yansıtmak* (f.1/y.1), *şifre girmek* (f.3/y.1), *tehlike altında olmak* (f.2/y.1), *vakit ayırmak* (f.1/y.1), *yalnız oturmak* (f.1/y.1), *yolculuğa çıkmak* (f.3/y.1), *yöntem geliştirmek* (f.1/y.1), *mutluluğa ermek* (f.4/y.1), *mutluluk getirmek* (f.13/y.1), *korkuların üzerine gitmek* (f.2/y.1) vs. Örneğin:
- a) TDKTS’de *hayatını kazanmak*, *hayatını yaşamak* sözlükbirimleri madde başı olarak yer alırken, *hayatını kaybetmek* sözlükbiriminin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
 - b) TDKTS’de *anne olmak*, *baba olmak* sözlükbirimleri madde başı olarak yer alırken, *anne baba olmak* sözlükbiriminin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
 - c) *İnterneti bağlamak* (f.1./y.1), *internete girmek* (f.12./y.2), *internet kafe* (f.1./y.1) ve *internet sitesi* (f.3./y.2) sözlükbirimlerinin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.

- d) TDKTS’de *merdiven basamak basamak çıkılır* sözlükbirimi madde başı olarak yer alırken, *merdiven çıkmak* (f.4./y.1) sözlükbirimin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
- e) TDKTS’de *doğru bulmak* sözlükbirimi madde başı olarak yer alırken *doğru olmak* (f.1./y.1) ve *doğru gelmek* (f.1./y.1) sözlükbirimlerin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
12. TDKTS’de *bir sürü, bir tane ve bir türlü* sözlükbirimleri madde başı olarak yer alırken, *bir bölü* (f.1/y.1), *bir kez* (f.4/y.1), *bir buçuk* (f.24/y.5) ve *bir şekilde* (f.6/y.1) sözlükbirimlerin madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.
13. Temel derlemindeki 17 ikilemeden 3 sözlükbirimin TDKTS’de madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir: *hayran hayran* (f.1/y.1), *şaka şaka* (f.2/y.1) ve *tek tek* (f.1/y.1).
14. Temel derlemdeki 52 ilişki sözden 20 sözlükbirimin TDKTS’de madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir: *görüşmek üzere* (f.27/y.5), *güle güle kullan(ınız)* (f.4/y.3), *iyi akşamlar* (f.19/y.5), *iyi günler* (f.137/y.5), *çok yaşa* (f.21/y.3), *kendine iyi bak* (f.1/y.1) vs.
15. Temel derlemdeki 30 kısaltmadan 2 sözlükbirimin TDKTS’de madde başı olarak yer almadığını tespit edilmiştir: *ODTÜ* (f.1/y.1) ve *kWh* (f.2/y.1).
16. TDKTS’de dilbilgisel terimler madde başı olarak yer almaktadır: *ad durumu, bağlam, durum eki, tümleç, ulaç, ünlü türemesi* gibi temel derlemdeki 251 dilbilgisel terimden 111 sözlükbirimin TDKTS’de madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir: *açık özne* (f.1/y.1); *alt biçim* (f.1/y.1), *ana eylem* (f.9/y.1); *baş öge* (f.1/y.1); *belirtili ad tamlaması* (f.10/y.2), *doğal vurgu* (f.1/y.1), *dolaylı anlatım* (f.11/y.1), *edimsel anlatım* (f.3/y.1), *görev sözcükleri* (f.2/y.1), *hikaye kipi* (f.21/y.1), *kalıp söz*(f.1/y.1), *karşıtsal vurgulama* (f.2/y.1), *kurucu tümce* (f.2/y.1), *ünsüz yumuşaması* (f.5/y.1) vs.
17. TDKTS’de *dilbilgisel* (f.1/y.1); *doğal vurgulu* (f.2/y.1), *karşıtsal vurgulu* (f.7/y.1), *sesdizimsel* (f.2/y.1), *türsel* (f.1/y.1), *ulaçlı* (f.1/y.1), *yüklemcil* (f.7/y.1) niteleyicilerinin TDKTS’de yer almadığı tespit edilmiştir. Örneğin:
- a) TDKTS’de *edimsel* (f.3/y.1) sözlükbiriminin “Edim niteliğinde olan, gerçek olarak var olan, fiili, aktüel, gizli ve tasarımı karşıtı” felsefi tanımı bulunurken, dilbilimsel tanımın bulunmadığı tespit edilmiştir.
- b) TDKTS’de *ulaç, ulaçlı birleşik zaman* sözlükbirimleri madde başı olarak yer alırken, *ulaçlı* sözlükbirimi TDKTS’de madde başı olarak yer almadığı tespit edilmiştir.

TDK Türkçe Sözlüğü’nde esas alınarak yapılan değerlendirmede, yukarıda maddeleştirilen bulgulara ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada hedef sözcük varlığının dilbilimsel, sözlükbilimsel, eğitimbilimsel ve yöntembilimsel özellikleri, işlevi, seçim ilkeleri ile yaklaşımları araştırılıp yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan A1 düzeyi dil setlerindeki sözlükbirimlerinin görünüşleri ve istatistik verileri değerlendirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe A1 düzeyi hedef sözcük varlığı veri tabanı belirleme süreci ve sözcük varlığı unsurlarının hangi yöntemsel araçlarla hesaplanması gerektiği incelenmiştir. Çalışmanın araştırma soruları değerlendirildiğinde, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmanın birinci araştırma sorusuyla ilgili araştırma veri tabanını oluşturulan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 düzeyi dil setlerindeki sözcük varlığı incelenerek derlem işleme birimlerinin dağılımları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Derlem işleme birimlerinde dil setlerine göre farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çalışmada, incelemeye alınan beş yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 düzeyi dil setlerindeki sözcük varlığı açısından derlem işleme birimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark başsözcük üzerine değerlendirildiğinde, yabancı dil olarak Türkçe A1 düzeyi öğretim setlerindeki başsözcük sayısının 4.085 – 1.648 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçenin yabancı dil öğretiminde hedeflenen sözcük varlığının hacminin tespit hesaplamaları, başsözcük verilerinin temelinde değerlendirilmiştir. Başsözcük oranları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğrenenlere kazandırılması gereken sözcük sayısını temsil etmektedir. Çalışma kapsamında beş öğretim setindeki başsözcüklerin incelenmesinin sonucunda, 6.268 başsözcükten oluşan bir temel sözlükbirim listesi elde edilmiştir. 6.268 sözlükbirimlik listesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 düzeyi beş farklı öğretim setiyle dil öğrenenlere kazandırılması planlanan ortalama sözcükbirim sayısını göstermektedir.

Derlem işleme birimlerinin çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 düzeyi dil setlerinin sözcük varlığındaki oran farkı, Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında materyal geliştiricilerin arasında hedef sözcük varlığının hacmiyle ilgili ortak bir anlayışın olmadığını; öğretim materyallerinin hazırlanmasının nesnel yaklaşımın yanı sıra, öznel yaklaşımla da yapıldığını göstermiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 düzeyi dil setlerindeki sözcük varlığı

arasında fark olması, yabancı dil öğretimi alanında farklı ölçütlere göre seçildiklerini, farklı ilkeler temelinde inşa edildiklerini, farklı işlevleri yerine getirdiklerini; bu yüzden de yabancı dil öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarındaki sözvarlığı ile belirli yabancı dil düzeyi için gerekli sözvarlığı arasında ayırım yapılması gerektiği açıkça göstermektedir. Markova'ya (2011: 33) göre, ders kitaplarındaki sözvarlığının seçimi metinlerin temelinde ve genellikle öznel yaklaşımla yapılırken, hedef sözvarlığına girecek sözlükbirimlerin seçimi, belirli yabancı dil düzeyinde öğretilmesi gereken sözcükbirimlerin temelinde gerçekleşmektedir. Buna göre, dil setlerine sözcükbirimleri seçme süreci ile hedef sözvarlığının oluşturulma sürecini, niteliksel açıdan farklı süreçler olarak değerlendirmek gerekmektedir. Bu süreçte materyal derleyicilerin rolü de önemli bir unsurdur. Her eğitici materyalin -ne kadar nesnel yaklaşımla oluşturulursa oluşturulsun- yine de öznel yaklaşımdan (derleyicinin yaklaşımı ve tercihleri) izler taşıdığı bir gerçektir.

Benzer şekilde, yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarını biçim ve içerik açısından ele alınan çalışmada Ömeroğlu (2016: 587), yabancılara Türkçe öğretimi için derlenen ders kitaplarında dil düzeyine göre öğretilecek dil birimleri önceden belirlenmesi; bir dizin, sözlükçe hazırlanması gerektiğini vurgulanmaktadır. Araştırmacı, çalışmada incelenen bazı ders kitaplarında böyle bir dizinin bulunmadığını, sözcükbirimlerin öznel seçildiğini ve birçok eş anlamlı sözcükbirimin verildiğini tespit etmiştir.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında Türkçeyi A1 düzeyinde öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu hedef sözcük miktarı konusunda ortak bir yaklaşım eksikliği olduğunu göstermiştir. Sözvarlığı oranlarındaki bu tutarsızlık, hem eğitimciler hem de dil öğrenenler için kafa karışıklığına ve zorluklara yol açabilir. Hedef sözvarlığının belirlenmesindeki tutarsızlık, Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında materyal geliştiricilerinin kullanılan farklı yöntemsel araçlara (sıklık listeleri, tematik sınıflandırılma, iletişimsel ihtiyaçlar) bağlanabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim materyallerinde A1 düzeyi hedef sözvarlığının belirlenmesine yönelik standartlaştırılmış bir yaklaşım oluşturulması önemlidir.

Sonuç olarak çalışmada mevcut öğretim setlerindeki sözvarlığı kıyaslandığında, sözlükbirimlerin sunumu ve sınıflandırılması açısından, her birinin belli oranda farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, çalışmada, yabancı dil

olarak Türkçe öğretimi A1 düzeyi dil setlerindeki sözcük varlığının temellinde oluşturulan 6.268 sözlükbirimlik temel sözlükbirimler listesini, tam anlamıyla “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 düzeyine göre oluşturulan hedef sözcük varlığı listesi” olarak adlandırılmak güçtür.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuyla ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 düzeyi dil setlerindeki hedef sözcük varlığı veri tabanının belirlenmesinin yöntemsel araçlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef sözcük varlığı belirlenmesi amacıyla, araştırma derlemindeki sözlükbirimlerinin aritmetik ortalama çözümlemesi, sıklık çözümlemesi ve yaygınlık çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme işlemlerinin sonucunda, çalışmanın veri tabanı ortalama sözcük değerine göre 2.671 sözlükbirimden; sıklık çözümlemesine göre 1.542 sözlükbirimden; yaygınlık çözümlemesine göre 1.926 sözlükbirimden oluştuğu saptanmıştır. Bu çözümlemelerin sonucunda farklı sayıda sözlükbirim belirlenmiştir.

Çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hedef sözcük varlığının belirlenmesinde aritmetik ortalama çözümlemesi ile sıklık ve yaygınlık çözümlemeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, hedef sözcük varlığının belirlenmesinde kullanılan yöntemsel araçların sonuçlarının farklı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklı sonuçlar, kullanılan yöntemsel araçların veri tabanını farklı bir şekilde değerlendirilmesinden kaynaklanabilir. Elde edilen bulgulara göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hedef sözcük varlığının belirlenmesinde hangi yöntemsel aracının kullanacağı konusunda karar verilirken, kullanılan yöntemsel araçlarının sonuçlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Çalışmada araştırma derlemenin ortalama sözcük değeri (2.671) ile yabancı dil olarak Türkçe A1 düzeyi öğretim setlerindeki sözcük varlığı arasındaki oran farkı da araştırılmıştır. Çözümlemede araştırma derlemenin ortalama sözcük değeri ve öğretim setlerindeki sözcük varlığın oranları değerlendirilerek, araştırma derlemenin ortalama sözcük değeri ile öğretim setlerindeki sözcük varlığı arasındaki oran farkı saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında yer alan A1 düzeyi ders ve çalışma kitaplarındaki sözcük varlığı hacminin farklılık gösterdiği ve beş öğretim seti arasında sadece A öğretim setinin sözcük varlığının hacminin (2. 587) araştırma derlemenin ortalama sözcük değeriyle uyumlu olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak, Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında yer alan A1 düzeyinde ders ve

çalışma kitaplarındaki sözvarlığı hacminin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu da Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında materyal geliştiriciler arasında hedef sözvarlığının hacmiyle ilgili ortak bir anlayışın olmadığını göstermiştir. Kendi başına bir araştırma ve tartışma gerektiren bu konu, bir başka çalışmanın konusudur.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuyla ilgili bir diğer sonuç, yabancı dil olarak Türkçe A1 seviyesindeki hedef sözvarlığının hacminin tespiti için kullanılan sıklık çözümlemesi ve yaygınlık çözümlemesi aracılığıyla elde edilen sözlükbirimlerin oranlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 seviyesinde öngörülen 1.000-2.000 sözlükbirimlik sözvarlığının oranıyla örtüşmesidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında sözvarlığı konusunda yapılan çalışmalarda, genellikle yüksek sıklığa sahip ilk 1.000 – 2.000 sözcükbirimin A1 düzeyinde metinleri anlamaya yeterli olduğu belirtilmiştir. Aydın M. (2015: 42), Göçen ve Okur (2018: 2198), yabancı dil öğretimi alanında yapılan birçok araştırmanın, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin A1 düzeyi sözvarlığı ediniminde yüksek sıklığa sahip 1.000- 2.000 arası sözlükbirime ihtiyaç duyduğunu saptamıştır. Vandewalle (1999: 9), 2.000 sözcükbirimden oluşan bir sözvarlığına sahip bir dil öğrenenin metinlerdeki sözcükbirimlerin %85'ini anlayabilecek düzeyde olduğunu ileri sürmüştür. Stæhr' (2008: 150) de yabancı dil öğrenenlerin en önemli hedefinin ilk 2.000 sözcükbirimi bilmesi gerektiği düşüncesi ile bu görüşü desteklemektedir.

Çalışmada hedef sözvarlığı listelerinin sıklık frekansları sıralamalarının doğruluğunu değerlendirmek için yapılan denklem uygulamalarının sonuçları, sözcük olası dağılım (Zipf) yasasına uygunluğunun uyumlu sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Frumkina (1961: 122), Zipf Yasasının, $50 < r < 1500$ bir aralıkta işleyen bir analitik bağımlılık (İng. analytical dependence) olduğunu belirtmektedir. Bu durumda araştırma derlemenin hacmi, 1.500 sözcükbirimi üzerinde olmaktadır. Araştırmacıya göre, bu dar aralıkta bile Zipf analitik bağımlılığı, en sık kullanılan 1.500 sözcükbiriminin tüm sözcük kullanımlarının yaklaşık %80'ine (metnin yapısına bağlı olarak %70'ten %90'a kadar) karşılık geldiğinden, çok değerli bilgiler elde edilmesini sağlamaktadır. Yukarıda verilen bilgiler ışığında, Zipf Yasası temelinde yapılan sıklık hesaplamalarının araştırma derleminin yaklaşık %70-80'i hakkında belirli bir doğrulukla bilgi sağlaması koşuluyla, hedef sözvarlığı listelerinin derleme çalışmaları için gerekli verileri sağlamada, yardımcı olduğu söylenebilir. Ancak,

çalışmada yabancı dil öğretiminde hedef sözvarlığının sadece istatistiksel ilkelerinin temelinde belirlenmesi, hedef sözvarlığı listesinin tutarlılığını ve güvenilirliğini azaltacağı düşünülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki sözvarlığı derlemesi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, sözlükbirimlerinin geniş dilbilimsel, yöntembilimsel ve sözlükbilimsel parametreler altında değerlendirilmesinin yeterince yapılmadığı; sözvarlığı seçiminin genellikle istatistiksel ölçütler temellinde yapıldığı gözlemlenmiştir. Aksan ve Aksan (2015) ve Maden (2020) de dilin temel dil birimlerinin kullanım sıklığı üzerine yapılan son dönem çalışmaların yoğunluğuna dikkat çekmektedir. Erol S. (2021) 1981-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözvarlığı üzerine yapılan 83 yüksek lisans ve 15 doktora olmak üzere, toplam 98 lisansüstü tez araştırarak, özellikle hedef sözcük belirleme çalışmalarında sıklık testlerinin çok yaygın kullanıldığını tespit etmiştir. Dil öğretiminde sözcük kullanım sıklığı üzerine yapılan çalışmaların önemi, kuşkusuz büyüktür. Sözcük kullanım sıklığı üzerine yapılan çalışmalar sayesinde, yabancı dil öğretiminin her seviyesinde hangi sözcükbirimlerinin öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu sayede daha verimli ders materyalleri hazırlanabilir. Ancak, hedef sözvarlığı listelerinin oluşturulmasında ana ilke olarak sıklık ölçütü, yetersiz kalmaktadır. Sözcük sıklığı ölçütü birçok çalışmada eleştirilmiştir (Frumkina, 1961; Galskova ve Gez, 2006; Kostomarov, 1963). Galskova ve Gez (2006: 294) ve Frumkina (1961: 122), sözcük sıklığı ölçütünün iki dezavantaja sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Araştırmacılar, sözcük kullanım sıklığının sadece ilk bin sözcükte doğru göstergeleri verdiğini; daha yüksek rakamlarda ise tekrarlamanın doğruluğu azalttığını belirtmektedir. Araştırmalar, bazı sözcüklerin tüm kaynaklarda eşit sıklıkta geçerken, bazılarının sadece belirli kaynaklarda yüksek sıklık geçip diğer kaynaklarda hiç geçmediğini göstermektedir. Bu özellik, sözcük sıklığının ikinci dezavantajını oluşturmaktadır. Aynı şekilde Kostomarov (1963: 43), ikinci bin sözcükten başlayarak, sıklıkta bir sınır çizmenin zor olduğunu; çünkü tüm sözcüklerin yaklaşık olarak eşit sıklıkta olduğunu söyleyerek, sözcük kullanım sıklığı ölçütün dezavantajlarını doğrulamaktadır.

Çalışmada sözlükbirimlerinin yaygınlık ve yayılım değerlerinin arasında değer farkı olup olmadığı da araştırılmıştır. Yaygınlık dizininden örnek olarak seçilen beş

başsözcüğün yaygınlık değerleri ile yayılım değerleri karşılaştırıldığında, tüm dil setlerinde düşük yaygınlık frekansına sahip sözlükbirimlerinin iki öğretim setinde yüksek yayılım değerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulguya dayanarak, Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında yer alan A1 düzeyinde ders ve çalışma kitaplarındaki sözcükbirimlerinin yaygınlık ve yayılım değerlerinin farklılık gösterdiği; hedef sözvarlığının seçimi sürecinde sadece yaygınlık temelinde oluşturulan hedef sözvarlığı listesinin temsil edebilirliğini belirli ölçüde azaltacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal geliştiricilerin A1 düzeyi hedef sözvarlığının belirlenmesinde yaygınlık ve yayılım ölçütlerini dikkate alması gerektiği göstermiştir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusunda yabancı dil olarak Türkçe A1 düzeyi dil setlerindeki hedef sözvarlığında yer alan sözlükbirimlerinin görünüşleri araştırılmıştır. Çalışmada sözlüksel ve yapısal ulamlarının dağılımı incelenmiştir. İstatistiksel çözümleme sözlüksel ve yapısal ulamların farklı sıklığa ve yaygınlığa sahip olduğunu göstermiştir. Sözlüksel ulamların dağılımı değerlendirildiğinde, temel veri tabanının çoğunlukla adlardan oluştuğu ve adların içinde özel adlar, bileşik adlar ve ad söz öbeklerinin önemli bir oranda yer aldığı; temel veritabanında eylemler, niteleyiciler ve bağımlı sözcükbirimlerin (adılar, ünlemler ve bağlaçlar) daha küçük oranda yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Birçok araştırmacılar dil öğrenenlerinin ilk öğreneceği sözcükler arasında adlar ve eylemler olduğunu belirtmektedir (Açık, 2013; Çalışkan, 2020; Göçen ve Aydın, 2021). Bu çalışma neticesinde de öğretim setlerindeki sözlüksel ulamlarının arasında adların ve eylemlerin daha yüksek oranlarda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan ulaşılan sonuç, alanyazında yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir. Bağımlı biçimbirimlerin nicel değerlendirmeye tabi tutulmasının nedeni, dilbilimsel ilkelerden biri olan yapısal değer ilkesine göre, yapı oluşturma işlevine sahip olan sözlükbirimler hedef sözvarlığında yer alınması gerekliliğine dayanmaktadır.

Çalışmada temel veri tabanı üzerine Zipf Yasası uygulanarak listedeki sözlükbirimler sözcüksel çeşitlilik açısından da incelenmiştir. Mevcut çalışmada en sık kullanılan 20 sözlükbirimi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında temel seviye üzerinde yapılan farklı çalışmalardaki sıklık listelerinde yer alan ilk 20

sözlükbirimiyle birlikte değerlendirildiğinde “ad” ve “aşağı” sözlükbirimlerin dışında “ve, ben, var, bir, çok, ne, bu, o, gitmek, ev, saat, da/de, sen, istemek, gelmek, yapmak, öğrenci, siz” sözlükbirimlerinin sıklık listelerinde ilk 20 sözcük arasında yer aldığı saptanmıştır. Çanga’nın (2022: 234) sıklık listesindeki ve çalışmanın temel veri tabanındaki en sık kullanılan 20 sözlükbiriminden “ve, ben, var, bir, çok, bu, o, gitmek, ev, saat, istemek, gelmek, yapmak, öğrenci, siz” sözcükbirimi ortaktır. Armut (2018: 736- 742) D-AOBM A1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde kullandıkları sözcükleri incelediği çalışmasında, en sık kullanılan 50 sözcükbirimlik bir liste sunmuştur. Bu sıklık listesindeki ve çalışmanın temel veri tabanındaki en sık kullanılan 20 sözlükbiriminden “ve, ben, bir, çok, ne, bu, o, gitmek, saat, da/de, sen, istemek, gelmek, yapmak, siz” sözcükbirimi ortaktır. En sık kullanılan 20 sözlükbiriminden “ve, ben, var, bir, çok, bu, o, gitmek, ev, da/de, gelmek” Açık (2013: 7) ve Göçen ve Aydın’ın (2021: 101) sıklık listelerinde ilk 20 sözcük arasında yer almaktadır. Bunun yanında çalışmada saptanan en sık kullanılan 20 sözcükbiriminden “ve, ben, var, bir, çok, ne, bu, o, da/de, gelmek, yapmak” sözcüklerin Aksan ve diğerlerinin (2017) *A Frequency Dictionary of Turkish Core Vocabulary for Learners* adlı çalışmasında da ilk sıralarda yer aldığı gözlemlenmiştir. Görüldüğü gibi, bu çalışmada elde edilen bulgular, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan diğer çalışmalardaki sıklık verileriyle büyük oranda örtüşmektedir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuyla ilgili yabancı dil olarak Türkçe A1 düzeyi dil setlerindeki hedef sözvarlığında yer alan sözlükbirimlerinin TDK Türkçe Sözlüğü’nde tanım ve anlam sıralaması araştırılmıştır. Bu çalışmada sözlükbirimlerin tanım ve anlam sırasının taramasında Türkiye’de önemli başvuru kaynağı niteliği taşıyan Türk Dil Kurumu yayını olan Türkçe Sözlüğü’ne (2019), TDK Güncel Türkçe Sözlüğü’ne (çevrim içi), TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü’ne (çevrim içi) başvurulup 1.224 sözlükbirimin bu sözlükte yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu tür çalışmalara rastlanmamıştır. Kendi başına bir araştırma ve tartışma gerektiren bu konu, bir başka çalışmanın konusudur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hedef sözvarlığı belirleme ve hedef sözvarlığı listeleri oluşturma konularıyla ilgili aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözvarlığı, istatistiksel ilkelerinin yanı sıra dilbilimsel ve yöntemsel seçim ilkelerinin temelinde

belirlenmelidir. Hedef sözvarlığı listelerinin oluşturma sürecinde hedef sözvarlığı *ana seçim ilkeleri* (istatistiksel) ve *tamamlayıcı seçim ilkeleri* (yöntemsel ve dilbilimsel) biçiminde sıralanmalıdır. Hedef sözvarlığı seçim ilkelerinin ana ve tamamlayıcı olarak sınıflandırılması ilkelerin kapsamına bağlıdır. Ana ilkeler araştırma derlemi oluşturulmasına olanak tanırken, tamamlayıcı ilkeler temel derlemin düzeltmesinde kullanılmaktadır. Hedef sözvarlığı listelerinin oluşturulma sürecinde sıklık ve yaygınlık ölçütlerinin yanı sıra *anlamsal değeri*, *anlamsal-sözdizimsel bağlantıların genişliği*, *tematik genişliği*, *yapısal değeri*, *biçimsel sınırsızlığı*, *çokanlamlılık*, *söz türetim yeteneği*, *öğrenci odaklı olması* gibi dilbilimsel ve yöntemsel ilkelerin dikkate alınması hedef sözvarlığı tutarlılığı açısından önem taşımaktadır.

2. Hedef sözvarlığının seçimi asgarileştirme, kademelik, tutarlılık ve devamlılık temel ilkeleri çerçevesinde; dilbilimsel, yöntemsel ve istatistiksel ölçütlerine göre oluşturulması, ilgili alanda ve konuda çalışma yapan veya yapmak isteyen araştırmacılara yön göstermekle birlikte, ilgili çalışmaların güvenilirliği ve tutarlılığı açısından önem taşımaktadır. Yabancı bir dil öğrenenlere yönelik hedef sözvarlığı listesi oluşturan derleyici, dilsel materyalleri seçme sürecinde bu ilkeleri dikkate almalıdır. Aynı zamanda, hedef sözvarlığı derleyiciler öğrenme süreci için seçilen dilsel materyallerin özelliklerinin yanı sıra, dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını da dikkate almalıdır. Bu nedenle, yabancı dil yeterliliğinin hedeflenen düzeyine odaklanan hedef sözvarlığı belirli bir derlemden seçilmeli; belirli bir öğrenci grubu için gerekli olduğu ölçüde sözlükbilimsel parametreler içermelidir.

3. Yabancı dil öğretiminde kullanılan eğitici materyallerdeki sözcük dağılımı ve çeşitliliği, önemli bir gösterge olup hedef sözvarlığının *kademeli* genişletilmesine bağlıdır. Dil öğrenme sürecinden biri olan sözvarlığının öğretiminin farklı bir şekilde genişletilmesi gerekiyor. İlk olarak, dilde en yaygın kullanılan, ardından daha az kullanılan ve son olarak, konuşmayı süslemek ve/veya kişiselleştirmek için söz sanatı denilen nadiren kullanılan sözcükler öğretmelidir. Bu sebeple, sözcükbirimlerin sıklığı, eğitim amaçlı incelenen derlemin değerlendirilmesinde yer almalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözvarlığı listeleri, sözcük kullanım sıklığına göre belirlenip dil öğrenenlere sosyal ortamında en sık kullanılan sözcükler ve söz öbekleri sunulmalıdır. Yeterli miktarda sözcük birikimi kademeli olarak gerçekleştiğinden, her aşamada veya her konu için hedef sözvarlığının tahsis edilmesi gerekmektedir.

Böylece, yabancı dili öğrenenlerinin hedef sözvarlığı düzeyleri; dildeki yeterlilikleri ve dil performansları açısından bir ölçüt olarak kabul edilebilir (Juanggo, 2018: 39; Karadağ, 2018: 532). Hedef sözvarlığı listelerinin kademelik dizgisinin oluşturulması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeterlilik düzeylerinin hacminin ve sınırlarının belirlmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

4. Belirli bir yabancı dil düzeyi için bir hedef sözvarlığı oluşturma çalışmasında, ilk önce sözcüksel katmanların farklılığını doğru bir şekilde yansıtacak en yaygın ve yöntemsel olarak önemli sayılabilen Türkçe sözlükbirimlerin seçimi, sunum yöntemi geliştirmelidir. Türkçe hedef sözvarlığı üzerinde yapılacak çalışmaların amaçlarından biri, geleneksel sözcük listelerinde görünen doğrusallığını ve durağanlığını ortadan kaldırarak hedef sözvarlığı listelerine esneklik ve devingenlik gibi gerekli özellikler sağlamak olmalıdır. Bu bakımdan, Türkçe hedef sözvarlığının seçiminde *sabit* ve *değişken* unsurlar olarak ayırım yaparak bu unsurların kabul edilebilir oranlarını saptamanın nesnel ve öznel yaklaşımlarını bir şekilde “barıştırabilen” bir yaklaşım olabileceği düşünülmektedir. Bu yaklaşımda, hedef sözvarlığına giren bir sözlükbirimin belirli bir dil düzeyinde öğrenilmesi “zorunlu” bir dil birimi olarak sayılıyorsa, (nesnel olarak seçilen ve bu nedenle sabit bir ögesi olarak kabul edilebilen) sezgisel nedenlerle hedef sözvarlığına giren bir sözlükbirimi (hedef sözvarlığın değişken ögesi) zorunlu değildir. Hedef sözvarlığının değişken öğelerinden hangisinin ders kitabında, ders materyallerinde ya da derste kullanılması gerektiğine dair nihai kararı, hedef sözvarlığı derleyicilerin bu sözlüksel ürünün kullanıcılara (eğitim kurumları ve birimler, ders uygulayıcılar ve bağımsız kullanıcılar) bırakılmalıdır.

5. Hedef sözvarlığının birimi olarak sözlükte madde başı olarak gösterilebilen ve sözlüksel bir biçim ile *tek bir anlamın* bileşeni olan bir *sözlükbirimi* sayılmalıdır. Tek anlam taşıyan sözcükbirimi ya da çok anlamlı bir sözcükbirimin sözlüksel-anlamsal bir değişkeni, tek bir sözlükbirimi olarak sayılmalıdır. Bu sözlükbirimlerin seçimine çok anlamlı sözcüklerin sözlüksel-anlamsal değişkenlerinin seçiminin eşlik etmesi gerektiğini göstermektedir. Bu işlemle çok anlamlı sözcükbirimlerin en yaygın sözlüksel-anlamsal değişkenlerinin seçimi ve her bir tek anlamlı sözcükbirimin ya da çok anlamlı bir sözcükbirimin seçilmiş sözcüksel-anlamsal değişkeninin anlamsal dizinlenmesi hedeflenmektedir. Bunun sonucunda ortaya çıkan listenin anlamlı bir

şekilde yorumlanması mümkündür. Her bir sözcüksel-anlamsal değişkeninin hedef sözvarlığına dahil edilip edilmemesine ilişkin düzenleyici ilkesi, *eğitimsel uygunluk* ve *metodolojik uygunluk* olmalıdır. Bu ilkelere göre, hedef sözvarlığı yalnızca başlangıç ve ileri dil düzeylerinde dil edinimi için gerekli olarak değerlendirilen sözlüksel-anlamsal değişkenleri içermelidir.

6. Sözlükbirimlerin arasındaki anlamsal ilişkiler (çok anlamlılık, eş anlamlılık, zıt anlamlılık, eşdizimlilik) yabancı dil öğrenenler için bir nevi *dil tuzakları*dır. Hedef sözvarlığı listelerinin olası hatalarını önlemek için gerekli bilgiler içermesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun için hedef sözvarlığı listelerinde ayrı bir bölümde alfabetik listedeki sözlükbirimlerin (bu durum söz konusuysa) eş anlamlı, zıt anlamlı, eş adlı, eş köklü, eşdizimli yapıların dizileri listelenmelidir. İlgili bölüme bir dil biriminin seçilmesi, bu birimlerin alfabetik listedeki sözlükbirimlerden birini içermesi durumunda gerçekleştirmelidir. Bu sözlükbirimlerin seçimi eğitimsel ve metodolojik uygunluk açısından desteklenmelidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözvarlığı üzerine daha sonra yapılacak çalışmalarda, anlamsal ilişki çıkarımında sözcük birlikteliklerinin ve anlam ayrımların dikkate alınması; bu anlam ayrımlarının madde başlarında referans şeklinde verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Böylece, hedef sözvarlığı listelerindeki sözlükbirimlerin tanımlarında listedeki diğer kavramlara yönlendirmeler yapılarak hedef sözvarlığı listelerinin verimliliği ve güvenilirliğinin artırılmasına katkıda bulunacağını düşünülmektedir.

7. Yabancı dil öğretimi sadece dilsel bilgiyi kapsamaz; toplumdilbilimsel katmanlara göre dil kullanımını da içermektedir. Bu bakımdan, Türkçeye has kavramlar dilin kültürel boyutunda bulunan anlamsal yapılar olarak nitelendirilerek, Türkçenin yabancı dil öğretiminde Türkçeye has olan kavramları kültürlerarası farklılık olarak görülüp Türk kültürüne özgü dil kullanımları öğretilmelidir.

8. Türkçe hedef sözvarlığı listelerinde, içerdiği dil birimleri yabancı dil düzeylerine göre sınıflandırmaya izin veren bir dizinleme sistemi kullanılmalıdır. Türkçe hedef sözvarlığı listesindeki sözlükbirimlerin madde başları listede yer alan diğer sözlükbirimlerle dizgesel bağlantılarının kurulmasını sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır. Böylelikle, dil öğrenenler, hangi dil seviyesinde hedef dile ait sözlüksel görünümüne vakıf olması gerektiğini bilerek ve hedef dilin anlam kodlarını çözebilirler.

9. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eğitim sürecinin planlanmasında ve ders materyallerinin hazırlanmasında, hedef sözcükbirimlerin liste halinde sunulması önemlidir. Hedef sözvarlığı listelerindeki sözlükbirim dizilerinin sunumu sözlükbirimlerin alfabetik dizisi ve tematik dizisi iki şekilde tasarlanmalıdır. Tematik dizi, alfabetik dizinin tematik dağıtıcısı işlevini üstlenmektedir. Hedef sözvarlığı listesindeki alfabetik dizinde tematik olarak gruplandırılabilen tüm sözlükbirimleri tematik gruplara indirgenmelidir. Tematik gruplara giren sözlükbirimler, eğitimsel ve metodolojik uygunluk açısından seçilmelidir. Alfabetik dizide, her sözlükbirimin hangi tematik gruba ait olduğu kodlanmalıdır. Bazı sözlükbirimlerin anlamlarını, ülke bilgisini, kültürel ve tarihsel arka planlarını bilmeden öğrenmek mümkün değildir. Bundan dolayı ülke bilgisi yorumuna ihtiyaç duyulan sözcükbirimler ayrı bir liste ve açıklamalarla birlikte verilmelidir. Türkçede atasözü, deyimler, ilişki sözler, ikilemeler, birleşik sözcükbirimler gibi birleşmeler, sözvarlığının önemli unsurlarıdır. Bu tür birleşimler hedef sözvarlığı listelerinde ayrı bir dizi şeklinde verilmelidir.

10. Hedef sözlükbirimlerinin sıralaması, tematik sınıflandırmaya dayalı gerçekleştirilmelidir. Dünya resminin içerdiği her şeyi kendi etrafında toplayan insan, dil dışı gerçeklikleri zihninde sözcükbirimlerin yardımıyla çözmekte; bundan dolayı, hedef sözvarlığını derlerken; bilişsel sürecin özelliklerini, sırasını ve mantığını dikkate almak gerekmektedir. Yabancı dil öğrenenlerin dil öğretimi sırasında öğrenilen sözcükbirimlerin bellekte saklanmasına yardımcı olan araçlardan biri, hedef sözvarlığındaki tematik sınıflandırmaya göre sunulan sözcük dizisidir. Hedef sözvarlığının tematik sınıflandırmasının hacmi, tematik sınıflara dahil edilen sözlükbirimlerin kullanılabilirliği, tutarlılığı ve bakışımılığı tamamlayıcı parametreleri dikkate alarak, sözcük dizisini kavramsal alanlara ve ardından kavramsal sınıflara bölünmelidir. Kavramsal alanlar, tüm dil dışı gerçekliği, tek bir çekirdek ve/veya tek bir temel tarafından birleştirilen ayrı parçalar biçiminde tasarlanmalıdır. Kavramsal alanların her biri, Morkovkin'in (1970: 42) "tematik simetri" ilkesine uygun olarak, belirli bir sırayla düzenlenip dilsel araçlar yardımıyla açıklanmalıdır. Yabancı dil öğretimi alanındaki dil düzeylerinin yeterlilikleri göz önünde bulundurarak yukarıda Tablo 6'da sunulan tematik sınıflandırması, (Fidan ve diğerleri, 2019), hedef sözvarlığı üzerine yapılacak çalışmalar ve hedef sözvarlığı listelerdeki tematik dağılımı için örnek bir çalışma olabilir.

11. TDK Türkçe Sözlüğü'nün Türkçe sözvarlığını kapsayıcı biçimde ve oldukça eksiksiz yansıtılması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, TDK Türkçe Sözlüğü'nde günümüzde sıkça kullanılan ve sözlükbirimi değeri kazanmış deyimsel ve eşdizimli yapıların, bileşik sözlükbirimlerin gerekli güncellemeleri yapmalıdır.

12. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef sözvarlığın ana görevi, belirli bir eğitim aşamasında Türkçeyi öğretmek için sözcüksel temel sunmaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oluşturulacak ders materyalleri için hedef kitlenin ihtiyaç analizi çalışmaları yapılarak, özgün ders materyalleri oluşturulmalı; öğretilmesi hedeflenen sözcükler, bu ders materyallerinde yer almalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözvarlığı listelerinin dil seviyesine uygunluğu, ders ve çalışma kitaplarındaki tema ve konularıyla uygunluğu, kullanıcı dostu olması (anlaşılabilirliği, görsel özelliği) gibi özellikleri taşıması, dil öğrenenlerin istenilen dil becerilerini edinmelerini kolaylaştırabilir. A1 dil düzeyi ders materyallerinden başlayıp her dil düzeyi için, öğretilmesi gereken hedef sözvarlığının belirlenmesi ve hedef sözvarlığı listelerinin oluşturulması çalışmaları, eğitim verimliliğinin artırmasına ve dil öğrenenlerin ulaşabilirliğini sağlamasına önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için hazırlanan hedef sözvarlığı listeleri, her konuda nitelikli olmalıdır.

KAYNAKÇA

Adalı, O. (2004). *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler*. İstanbul: Papatya Yayınları.

Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *I Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Kitabı* (ss. 37-48), Düzenleyen Doğu Akdeniz Üniversitesi. Gazimagusa. 27-28 Mart 2008.

Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A1/A2) İçin Söz Dağarcığı Tespit Denemesi. *Abdurrahman Güzel İçin Armağan Kitabı* (ss. 1-17). Ankara: Akçağ Yayınları.

Ağakay, M. A. (1954). Türkçede Kelime Koşmaları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*. 2: 97-104. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Ахманова, О. С. (2005). *Словарь Лингвистических Терминов*. Москва: Комкнига. (Ahmanova, O. S. (2005). *Dilbilimsel Terimlerin Sözlüğü*. Moskova: Comkniga).

Akalın, Ş. H. (2010). Sözcük Bilimi ve Sözlükçülük. *Türk Dili*. 698: 162-169.

Akalın, Ş. H. (2014). Türkçede Söz Yapımı Yolları ve Sözlükselleşme. *XI. Milli Türkoloji Kongresi Bildiri Kitabı. Cilt I.* (ss. 831-841), Düzenleyen İstanbul Üniversitesi Kongre ve Kültür Merkezi. İstanbul. 11-13 Kasım 2014.

Akarsu, B. (1984). *Wilhelm von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Akbulut, S. ve Yaylı, D. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi A1-A2 Düzeyi Ders Kitapları Üzerine Bir İzlençe Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*. 2: 35-46.

Akerson, F. (2005). *Göstergebilime Giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (1999). *Türkçenin Gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2000). *En Eski Türkçenin İzlerinde*. İstanbul: Simurg Yayınevi.

Aksan, D. (2001). *Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2003). Anlambilim Açısından Türkçenin Sözvarlığı. *Günümüz Dilbilim Çalışmalar* (ss. 26-34). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Aksan, D. (2004a). *Türkçenin Sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, D. (2004b). *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual.

Aksan, D. (2014). *Anadilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2017). *Anlambilim. Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, M. ve Aksan, Y. (2015). Türkçenin Derlem-Temelli Sıklık Sözlüğü: Temel İlkeler ve Uygulama. *Uluslararası Sözlük Bilimi Sempozyumu Kitabı* (ss. 81-93), Düzenleyen İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi. İstanbul. 03-04 Kasım 2015.

Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. ve Demirhan, U. U. (2017). *A Frequency Dictionary of Turkish Core Vocabulary for Learners*. London ve New York: Routledge.

Aksan, Y., Aksan, M., Özel, S. A., Mersinli, Ü., Yılmaz, H., Bektaş, Y., Demirhan, U. U. ve Altunay, S. (Temmuz 2015). *Türkçe İçin Derlem-Temelli Morfolojik İşaretleyici ve Sözcük-Ek Sıklığı Sözlüğü Oluşturma*.

<https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/614739/>, (09.08.2022).

Aksan, Y. ve Demirhan, U. U. (2015). Genel Adlar: Sıklık Listesinden İşlevsel Ulaamlara. 28. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Kitabı* (ss. 3-17), Düzenleyen Sakarya Üniversitesi. Sakarya. 08-09 Mayıs 2014.

Aksan, Y., Mersinli, Ü. ve Yaldır, Y. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitapları Derlemi ve Türkçe Ulusal Dil Derlemi Örneklemindeki Sözcük Sıklıkları. *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (ss. 397-408). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Aksan, Y. ve Yaldır, Y. (2010). Türkçe Sözcük Sıklığının Nicel Betimlemesi. 24. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı* (ss. 377-387), Düzenleyen Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara. 17-18 Mayıs 2010.

Aksan, Y. ve Yaldır, Y. (2012). A Corpus-Based Word Frequency List of Turkish: Evidence from the Turkish National Corpus. *Studia Uralo-Altaica*. 49: 47-57.

Aksoy, O. A. (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Aksoy, Ö. A. (1936). *Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usulü*. Gaziantep: Gaziantep Halkevi Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi Yayınları.

Aksu, T. B. ve Adalı, E. (2018). *Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Akşehirli, S. (2012). Türkçede Ad + Ad(Sı) Biçimindeki Ad Bileşiklerinin Sözlükselleşmesi. 26. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı* (ss. 21-31), Düzenleyen Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü. Isparta. 24-26 Mayıs 2012.

Akşehirli, S. (2017). Türkçede Eylemcil Bileşikler Üzerine. *Dilbilim ve Çeviribilim*

Yazıları (ss. 3-14). Editörler Neslihan Kansu Yetkiner ve Mehmet Şahin. Ankara: Anı Yayıncılık.

Akşehirli, S. (2020). Ad Bileşiklerinin Anlam Oluşumunda Eğretilme ve Düzdeğişmece. *International Journal of Language Academy*. 8: 352-370.

Akyalçın, N. (2007). *Türkçe İkilemeler Sözlüğü (Tanıklı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Alagözlü, N. (2009). Dil ve Cins: Türkçe Atasözlerinde ve Deyimlerde Kadın Üzerine Eğretilmeler ve Toplum-Bilişsel Yapı. *International Journal of Central Asian Studies*. 13: 37-48.

Alibekiroğlu, S. (2017). Türkçenin Sözcük Türetme Yolları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(1): 35-46.

Allen, V. F. (1983). *Techniques in Vocabulary Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Alqahtani, M. (2015). The Importance of Vocabulary in Language Learning and How to Be Taught. *International Journal of Teaching and Education*. 3(3): 21-34.

Altun, M. (2011). *Türkçede Kelime Grupları Çözümlemeleri*. İstanbul: MVT.

Anderson, R. C. ve Freebody, P. (1981). Vocabulary Knowledge. *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (ss. 77–117). Newark, DE: International Reading Association.

Андрюшина, Н. П. (2001). Создание Градуальной Системы Лексических Минимумов по Русскому Языку как Иностранному. *Valodas Lingvistiskie Aspekti*. 12: 172-176. (Andrushina, N. P. (2001). Rusçanın Yabancı Dil Olarak Asgari Sözvarlığı Listelerinin Kademeli Sisteminin Oluşturulması. *Valodas Lingvistiskie Aspekti*. 12: 172-176).

Андрюшина, Н. П. (2011). Лексические Минимумы по Русскому Языку как Иностранному: Проблема Отбора Лексических и Фразеологических Единиц. *Проблемы Истории, Филологии, Культуры*. 3(33): 648-652. (Andrushina, N. P. (2011). Rusçanın Yabancı Dil Olarak Asgari Sözvarlığı Listeleri: Sözcüksel ve Deyimsel Birimlerin Seçimi Sorunu. *Problemleri İstori, Filologii, Kulturi*. 3(33): 648-652).

Андрюшина, Н. П. (2016). Российская Государственная Система Тестирования по Русскому Языку как Иностранному, Проблема Описания Уровней Владения. *Русский Тест: Теория и Практика*. 3: 3-8. (Andrushina, N. P. (2016). Rusçanın Yabancı Dil Olarak Rusya Devlet Test Sistemi: Yeterlilik Düzeylerinin Tanımlama Sorunu. *Ruski Test:Teoria i Praktika*. 3: 3-8).

Андрюшина, Н. П., Афанасьева, И. Н., Битехтина, Г. А., Клобукова, Л. П. ve Яценко, И. И. (2005). Лексический Минимум II Сертификационного Уровня - Компонент Системы Тестирования по РКИ. *II Всероссийская Научно-Практическая Конференция. Тестовые Формы Контроля по Русскому Языку как Иностранному (РКИ). Доклады и сообщения* (ss. 46-58), Düzenleyen ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова. Москва. 12-13 Апреля 2005 г. (Andryushina, N. P., Afanasyeva, İ. N., Bitehtina, G. A., Klobukova, L. P. ve Yatsenko, İ. İ. (2005). Rusçanın Yabancı Dil Olarak Test Sisteminin Bileşeni Olarak II Sertifikasyon Düzeyi Asgari Sözvarlığı Listesi. *II Ulusal Rusya Bilimsel ve Uygulamalı Konferansı. Rusçanın Yabancı Dil Olarak (RKİ) Test Kontrol Biçimi. Sunumlar ve Raporlar* (ss. 46-58), Düzenleyen M. V. Lomonosov Moskova Devlet Üniversitesi. Moskova. 12-13 Nisan 2005).

Андрюшина, Н. П., Афанасьева, И. Н., Дунаева, Л. А., Клобукова, Л. П., Красильникова, Л. В. ve Яценко, И. И. (2011). Принципы Отбора и Представления Словника Лексического Минимума III Сертификационного Уровня Общего Владения РКИ. *Актуальные Проблемы Методики Обучения Русскому Языку как Иностранному в Условиях Модернизации Образования* (I

Bölüm, ss. 16-22). Moskva: Московский Педагогический Государственный Университет. (Andryushina, N. P., Afanasyeva, İ. N., Dunayeva, L. A., Klobukova, L. P., Krasilnikova, L. V. ve Yatsenko, İ. İ. (2011). Rusçanın Yabancı Dil Olarak Genel Yeterliliğinin III Sertifikasyon Düzeyinin Asgari Sözcük Listesinin Seçimine ve Sunumuna İlişkin İlkeler. *Eğitimin Modernleşmesi Koşullarında Rusçanın Yabancı Dil Olarak Öğretim Metodolojisinin Güncel Sorunları* (I Bölüm, ss. 16-22). Moskova: Moskova Pedagojik Devlet Üniversitesi Yayınları).

Андрюшина, Н. П., Афанасьева, И. Н., Дунаева, Л. А., Клобукова, Л. П., Красильникова, Л. В. ve Яценко, И. И. (2012). Система Приложений к Лексическому Минимуму Третьего Уровня Общего Владения Русским Языком как Иностранном: Содержание и Специфика Презентации Материала. *Иноязычное Образование в Современном Мире* (I Bölüm, ss. 41-47). Москва: Правда-Пресс. (Andryushina, N. P., Afanasyeva, İ. N., Dunayeva, L. A., Klobukova, L. P., Krasilnikova, L. V. ve Yatsenko, İ. İ. (2012). Rusçanın Yabancı Dil Olarak Genel Yeterliliğin Üçüncü Düzeyinin Asgari Sözcük Listesinin Ek Materyallerinin Düzeni: Materyallerin Sunumunun İçeriği ve Özelliği. *Modern Dünyada Yabancı Dil Eğitimi* (I Bölüm, ss. 41-47). Moskova: Pravda Press).

Андрюшина, Н. П., Афанасьева, И. Н., Дунаева, Л. А., Клобукова, Л. П., Красильникова, Л. В. ve Яценко, И. И. (2013). Структура Лексического Минимума как Компонента Российской Государственной Системы Тестирования. *Язык, Сознание, Коммуникация* (ss. 26-33). Москва: МАКС Пресс. (Andryushina, N. P., Afanasyeva, İ. N., Dunayeva, L. A., Klobukova, L. P., Krasilnikova, L. V. ve Yatsenko, İ. İ. (2013). Rusya Devlet Test Sisteminin Bir Bileşeni Olarak Asgari Sözcük Listesinin Yapısı. *Dil, Bilinç, İletişim* (ss. 26-33). Moskova: MAKS Press).

Андрюшина, Н. П., Афанасьева, И. Н., Дунаева, Л. А., Клобукова, Л. П., Красильникова, Л. В. ve Яценко, И. И. (2016). Градуальная Серия Лексических Минимумов как Компонент Российской Государственной Системы Тестирования по Русскому Языку как Иностранному (Общее Владение). *Русский*

Тест: Теория и Практика. 3: 9-18. (Andryushina, N. P., Afanasyeva, İ. N., Dunayeva, L. A., Klobukova, L. P., Krasilnikova, L. V.ve Yatsenko, İ. İ. (2016). Rusçanın Yabancı Dil Olarak (Genel Yeterlilik) Rusya Devlet Test Sisteminin Bir Bileşeni Olarak Asgari Sözcük Varlığı Listelerinin Dizisi. Ruski Test:Teoria i Praktika. 3: 9-18).

Андрюшина, Н. П., Афанасьева, И. Н., Дунаева, Л. А., Клобукова, Л. П., Красильникова, Л. В. ve Яценко, И. И. (2019). *Лексический Минимум по Русскому Языку как Иностранному. Третий Сертификационный Уровень. Общее Владение.* Санкт-Петербург: Златоуст. (Andryushina, N. P., Afanasyeva, İ. N., Dunayeva, L. A., Klobukova, L. P., Krasilnikova, L. V.ve Yatsenko, İ. İ. (2019). *Rusçanın Yabancı Dil Olarak Asgari Sözcük Varlığı Listesi. Üçüncü Sertifikasyon Düzeyi. Genel Yeterliliği.* Sankt-Petersburg: Zlatous Yayınevi).

Андрюшина, Н. П., Афанасьева, И. Н., Дунаева, Л. А., Клобукова, Л. П., Красильникова, Л. В. ve Яценко, И. И. (2021). *Лексический Минимум по Русскому Языку как Иностранному. Второй Сертификационный Уровень. Общее Владение.* Санкт-Петербург: Златоуст. (Andryushina, N. P., Afanasyeva, İ. N., Dunayeva, L. A., Klobukova, L. P., Krasilnikova, L. V.ve Yatsenko, İ. İ. (2021). *Yabancı Dil Olarak Rusçada Asgari Sözcük Varlığı Listesi. İkinci Sertifikasyon Düzeyi. Genel Yeterliliği.* Sankt-Petersburg: Zlatous Yayınevi).

Андрюшина, Н. П., Битехтина, Г. А., Клобукова, Л. П., Норе́йко, Л. Н. ve Одинцова, И. В. (2020). *Лексический Минимум по Русскому Языку как Иностранному. Первый Сертификационный Уровень. Общее Владение.* Санкт-Петербург: Златоуст. (Andryushina, N. P., Bitehtina, G. A., Klobukova, L. P., Noreyko, L. N. ve Odintsova, İ. V. (2020). *Yabancı Dil Olarak Rusçada Asgari Sözcük Varlığı Listesi. Birinci Sertifikasyon Düzeyi. Genel Yeterliliği.* Sankt-Petersburg: Zlatoust).

Андрюшина, Н. П. ve Козлова, Т. В. (2020). *Лексический Минимум по Русскому Языку как Иностранному. Элементарный Уровень. Общее Владение.* Санкт-

Петербург: Златоуст. (Andryushina, N. P. ve Kozlova, T. V. (2020). *Yabancı Dil Olarak Rusçada Asgari Sözcük Listesi. Başlangıç Düzeyi. Genel Yeterliliği*. Sankt-Petersburg: Zlatoust).

Андрюшина, Н. П. ve Козлова, Т. В. (2022). *Лексический Минимум по Русскому Языку как Иностранному. Базовый Уровень. Общее Владение*. Санкт-Петербург: Златоуст. (Andryushina, N. P. ve Kozlova, T. V. (2022). *Yabancı Dil Olarak Rusçada Asgari Sözcük Listesi. Temel Düzeyi. Genel Yeterliliği*. Sankt-Petersburg: Zlatoust).

Аникина, М. Н. (2009). *Русский словарь. Учебный Словарь Русского Языка для Иностранцев*. Москва: Дрофа. (Anikina, M. N. (2009). *Rusça Sözlüğü. Yabancılar İçin Rusça Eğitim Sözlüğü*. Moskova: Drofa).

Aronoff, M. ve Fudemann, K. (2011). *What is Morphology?* Oxford: Wileyblackwell.

Arslan, M. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretim Kılavuzu Temel Seviye*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Arslan, N. (2014). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Sözcük Unsurlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi Ders Kitaplarında Sözcük Unsurlarının İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*. 2(4): 247-265.

Артеменко, Н. А. (2014). Обогащение Словарного Запаса Учащихся с Опорой на Идеографический Подход. *Научно-Педагогическое Обозрение. Pedagogical Review*. 1(3): 53-59. (Artemenko, N. A. (2014). İdeografik Bir Yaklaşımla Öğrencilerin Sözcük Dağılımını Zenginleştirme. *Nauchno-Pedagogicheskoy Obozreniye. Pedagogical Review*. 1(3): 53-59).

Арутюнов, А. Р., Музруков, Н. Б. ve Чеботарев, П. Г. (1981). Информационные Банки Данных как База Современных Учебников. *Содержание и Структура Учебника Русского Языка как Иностранного* (ss. 42-58). Москва: Русский Язык. (Arutyunov, A. R., Muzrukov, N. B. ve Chebotarev, P. G. (1981). Modern Ders Kitaplarının Temeli Olarak Bilgi Veri Bankaları. *Rusçanın Yabancı Dil Olarak Ders Kitabının İçeriği ve Yapısı* (ss. 42-58). Moskova: Ruski Yazık).

Aşcı, Y. (2019). Anlambilimin Yabancı Dil ve Sözcük Öğretimindeki Yeri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(67): 647-653.

Aşık, U. (2007). *Yabancılar İçin Temel Türkçe Sözcük Varlığının Oluşturulması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atabay, N., Kutluk, İ. ve Özel, S. (2003). *Sözcük Türleri*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Atkins, S. ve Clear, J. (1992). Corpus Design Criteria. *Literray and Linguistics Computing*. 7(1): 1-16.

Atkins, B. T. S. ve Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford University Press.

Аверинцев, С. С. (1979). *Филология*.

http://philologos.narod.ru/texts/aver_philol.htm, (23.09.2020). (Averintsev, S. S. (1979). *Filoloji*. http://philologos.narod.ru/texts/aver_philol.htm, (23.09.2020)).

Aydın, M. (2014). *Dilbilim El Kitabı*. İstanbul: 3F Yayınevi.

Aydın, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders ve Okuma Kitaplarındaki Kelime Sıklığı ve Seviyelere Göre Sözcük Hazinesi Çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, M., ve Açık, F. (2017). TÖMER Kitaplarındaki Kelime Varlığı. *International Journal of Language Academy*. 5(1): 337-348.

Aydın, Y. (2018). *Türkçe Sözlük'te İlişki Sözleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli: Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aygün, M. (1999). Yabancı Dil Dersinde Sözcük Öğretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri. *Dil Dergisi*. 78: 5-16.

Азимов, Э. Г. ve Щукин, А. Н. (2009). *Новый Словарь Методических Терминов и Понятий (Теория и Практика Обучения Языкам)*. Москва: Икар. (Azimov, E. G. ve Shyukin, A. N. (2009). *Yeni Metodik Terimler ve Kavramlar Sözlüğü (Dil Öğretme Teorisi ve Uygulaması)*. Moskova: İkar).

Babich, G. N. (2006). *Lexicology: A Current Guide*. Moskova: Flinta.

Bağcı, H. ve Özdemir, A. (2021). A1 ve A2 Seviyesi Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Sözvarlığı Açısından İncelenmesi (Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 60: 385-407.

Baker, M. (1992). *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London: Rautledge.

Бакеева, Н. З. (1957). Принципы Построения Словаря-Минимума Для Первых-Четвертых Классов Татарских Школ. *Русский Язык в Национальной Школе*. 2: 45- 52. (Bakeeva, N. Z. (1957). Tatar Okullarının Birinci-Dördüncü Sınıfları İçin Asgari Sözvarlığı Listesi Oluşturma İlkeleri. *Ruski Yazık v natsionalnoy Shkole*. 2: 42-52).

Bakonyi, H. (1934). *Die Gebräuchlichsten Wörter der Deutschen Sprache für den Fremdsprachenunterricht Stufenmäßig Zusammengestellt*. München: Reinhardt.

Балашова, И. Г. ve Новикова, Т. Ю. (2004). Систематизация Лексики в Учебном Словаре. *Культура Народов Причерноморья*. 49(1): 153-155. (Balashova, İ. G. ve Novikova, T. Y. (2004). Eğitim Sözlüğünde Sözvarlığın Düzenlemesi. *Karadeniz Halklarının Kültürü*. 49(1): 153-155).

Banguoğlu, T. (2019). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Баранов, А. Г. (2010). *Моделирование Применения Корпусных Методов для Локальных Лингвистических Исследований*.

<http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/html/Baranov.htm>,

(29.04.2022). (Baranov, A. G. (2010). *Yerel Dilbilimsel Araştırmaları İçin Derlem Yöntemlerinin Uygulamasının Modellenmesi*.

<http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/html/Baranov.htm>,

(29.04.2022)).

Баранов, О. С. (1995). *Идеографический Словарь Русского Языка*. Москва: Издательство ETS Polyglossum Dictionaries. (Baranov, O. S. (1995). *Rus Dilinin İdeogarfik Sözlüğü*. Moskova: ETS Polyglossum Dictionaries).

Bardovi-Harlig, K. (2012). Formulas, Routines and Conversational Expressions in Pragmatics Research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 32: 206-227.

Barın, E. (2003). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Temel Sözvarlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 12: 312-217.

Barthes, R. (1986). *Göstergebilim İlkeleri*. Çev. Mehmet Rıfat ve Sema Rıfat. İstanbul: Sözce Yayınları.

Baskın, S. (2018). Evaluation of the Secondary School Dictionaries in Terms of Target Vocabulary in Turkish Education. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(3): 622-637.

Baş, B. (2010). Sözcük Varlığı Araştırmalarında Veri Çarpıklığı ve Eğitime Yansımaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2): 115-129.

Baş, B. (2011). Sözcük Varlığı ile İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 29: 27-61.

Bauer, L. (1978). *The Grammar of Nominal Compounding*. Odense: Odense University Press.

Bauer, L. (1983). *English Word Formation (Cambridge Textbooks in Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bauer, L. (2001). Compounding. *Language Typology and Language Universals* (ss. 695-707). Editör Martin Haspelmath. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bauer, L. (2008). Derivational Morphology. *Language and Compass*. 2(1): 196-210.

Bauer, L. ve Huddleston, R. (2002). *Lexical Word Formation. The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baumann, J., Kame'enui, E. ve Ash, G. (2003). Research on Vocabulary Instruction: Voltaire Redux. *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (ss. 752-785). Editörler J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire ve J. M. Jensen. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bayraktar, S. (2004). *Türk Dilinde İkilemelerin Görev-Yapı-Anlam Özellikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayraktar, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Kültür Aktarım Aracı Olarak Kalıp Sözler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Beck, I. L., Mckeown, M. G. ve Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life*. New York: Guilford.

Biemiller, A. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (ss. 223–242). Editörler E. H. Hiebert ve M. L. Kamil. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bejoint, H. (1989). The Teaching of Dictionary Use: Present State and Future Tasks. *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires: An International Encyclopedia of Lexicography* (ss. 208–215). Editörler F. J. Hausmann, O. Reichmann, H. E. Wiegand ve L. Zgusta. Berlin: Walter de Gruyter.

Бельчиков, Ю. А. (1997). О Лексикографических Изданиях Адресной Направленности. *Облик Слова* (ss. 41-47). Москва: Институт Русского Языка. (Belchikov, Y. A. (1997). Kullanıcı Odaklılığı Üzerine Sözlükbilimsel Eserler. *Sözcüğün Şekli* (ss. 41-47). Moskova: Rus Dili Enstitüsü Yayınları).

Bilgegil, K. M. (1982). *Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Bilgin, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Binler, M. Z. (2007). *Türk Dünyası Aile ve Akrabalık Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Selenge Yayınları.

Bisetto, A. ve Scalise, S. (2005). The Classification of Compounds. *Lingue e Linguaggio*. 4(2): 319-332.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.

Бодуэн де Куртенэ, И. А. (1963). *Избранные Труды по Общему Языкознанию. Том I*. Москва: Издательство Академии Наук СССР. (Boduen de Kurtene, İ. A.

(1963). *Genel Dilbilim Üzerine Seçilmiş Eserler. Cilt I.* Moskova: SSCB Bilimler Akademisi Yayınevi).

Bolinger, D. (1976). Meaning and Memory. *Forum Linguisticum*. 1: 1-14.

Booij, G. (2005a). *The Grammar of Words*. Oxford: Oxford University Press.

Booij, G. (2005b). Compounding and Derivation - Evidence for Construction Morphology. *Morphology and Its Demarcations* (ss. 109–132). Amsterdam: John Benjamins.

Booij, G. (2006). Inflection and Derivation. *Encyclopedia of Language & Linguistics* (ss. 654-661). Editör Keith Brown. Oxford: Elsevier.

Boz, E. (2011). *Sözlük Bilimi Yazıları 1*. İstanbul: Gazi Kitabevi.

Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Orta Seviye (B1-B2 Düzeyi) Hedef Sözcük Belirleme Çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Börekçi, M. ve Tepeli, Y. (2013). İşlevsel Dilbilim Yaklaşımıyla Türkçede Sözcük Türleri Üzerine. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 2(7): 93-102.

Brands, H. W. (1973). *Studien Zum Wortbestand der Turksprachen: Lexikalische Differenzierung, Semasiologie, Sprachgeschichte*. Leiden: Brill Academic Pub.

Brezina, V. ve Gablasova, D. (2015). Is there a Core General Vocabulary? Introducing the New General Service List. *Applied Linguistics*. 36(1): 1–22.

Budak, Y. (2000). Sözcük Öğretimi ve Sözlüğün İşlevi. *Dil Dergisi*. 92: 19-26.

Butler,S., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M. ve Eisenhart, C. (2010). *A Research Synthesis a Review of the Current Research on Vocabulary Instruction*. US: The National Reading Technical Assistance Center.

Büyükaslan, A. (2007). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. *I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 1670-1684), Düzenleyen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale. 16-18 Mayıs 2007.

Büyükikiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(21): 145-155.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2000). Türkçe Sözcük Biçimlenmesinde Düzlemler ve Türetmeler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 17(1): 81-94.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyükayvaz, O. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Bilgisinin Önemi: Başlıca Öğrenme ve Öğretme Uygulamaları. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (ss. 441-451). Ankara: Pegem Yayınları.

Cameron, L. (2001). *Teaching Language to Young Learners*. UK: Cambridge University Press.

Can, Ö. ve Kayabaşı, D. (2016). Türkçede {-Ga/Iç} ve {-(I/A)Ç} Biçimbirimleri: Türetkenlik Çerçevesinde Eşsüremlili Bir Çalışma. *Dil Araştırmaları Dergisi*. 27(1): 17-38.

Carroll, D. W. (2008). *Psychology of Language*. Canada: Thomson Wadsworth.

Carroll, J. B., Davies, P. ve Richman, B. (1971). *The American Heritage Word Frequency Book*. Boston: Houghton Mifflin.

Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Routledge.

Castro-Garcia, D. (2017). Receptive Vocabulary Measures for EFL Costa Rican High School Students. *International Journal of English Studies*. 17(2): 81–99.

Cheng, J. ve Matthews, J. (2018). The Relationship Between Three Measures of L2 Vocabulary Knowledge and L2 listening and Reading. *Language Testing*. 35(1): 3-25.

Chung, T. M. (2009). The Newspaper Word List: A Specialised Vocabulary for Reading Newspapers. *JALT Journal*. 31: 159-182.

Coady, J. (1993). Research in ESL/EFL Vocabulary Acquisition: Putting It in Context. *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (ss. 3-23). Norwood NJ: Ablex.

Coady, J. ve Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. USA: Cambridge University Press.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Coste D., North B., Sheils J. ve Trim J. (2003). *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: Uczenie się, Nauczanie, Ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Coulmas, F. (1979). On the Sociolinguistic Relevance of Routine Formulas. *Journal of Pragmatics*. 3(4): 239-266.

Council of Europe. (Nisan 2020). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>, (06.11.2021).

Cowie, A. P. (1981). The Treatment of Collocations and Idioms in Learners Dictionaries. *Applied Linguistics*. 2: 223–235.

Cowie, A. P. (1983). The Pedagogical Learner's Dictionary: English Dictionaries for the Foreign Learner. *Lexicography: Principles and Practice* (ss. 135-144). London: Academic Press.

Cowie, A. P. (2000). *English Dictionaries for Foreign Learner: A History (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology)*. Oxford: Oxford University Press.

Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*. 34: 213-239.

Coxhead, A. (2006). *Essentials of Teaching Academic Vocabulary*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Coxhead, A. (2011). The Academic Word List 10 Years On: Research and Teaching Implications. *TESOL Quarterly*. 45: 355-361.

Coxhead, A. ve Hirsh, D. (2007). A Pilot Science-Specific Word List. *Revue Française de Linguistique Appliquée*. 12(2): 65-78.

Creswell, J. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantic*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cruse, D. A. (2000). *Meaning in Language*. Oxford: Oxford University Press.

Cruse, D. A. (2001). The Lexicon. *The Handbook of Linguistics* (ss. 238-264). Oxford: Blackwell.

Crystal, D. (2008). *Dictionary of Linguistics And Phonetics*. Singapur: Blackwell Publishing.

Crystal, D. (2010). *Dillerin Katli*. Çev. Gökhan Cansız. İstanbul: Profil Yayıncılık.

Çakır, C. (2004). Anlamın Bağlam Açısından İncelenmesi: Kökanlambilim ve Artanlambilim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(3): 245-255.

Çalışkan N. (2020a). *Türkçe A1 ve A2 Düzeylerine Yönelik Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile Uyumlanmış Bir Sözvarlığı Önerisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çalışkan, N. (2020b). *Yüksek Sıklıktaki Adlar: Zaman Sözcük Biçimi Üzerine Derlem Temelli Bir İnceleme (Eş Dizimlilikler, Biçim Birimi Dizileri, Dil Bilgisel Örüntüler ve Semantik Prozodi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Çanga, D. (2022). AOBM A Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Metinlerindeki Sözcük Sıklıkları. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Science*. 16(2): 228-261.

Çelik, S. (2014). *Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretimi A1 ve A2 Seviyesindeki Ders Kitaplarında Kullanılan Söz Varlığının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çiçek, M. (2015). Avrupa Dil Programı Sözcük Setleri ile Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Sözcüklerin Karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı Örneği. *International Journal of Language Academy*. 3(2): 216-231.

Çiftçi, M. (1991). *Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencisi Üzerinde Sözcük Serveti Araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çotuksöken, Y. (1988), *Atasözlerimiz*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Çotuksöken, Y. (1994). *Deyimlerimiz*. İstanbul: Özgül Yayınlar.

Çotuksöken, Y. (2004). *Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Çotuksöken, Y. (2012). *Türkçe Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Çürük, Y. (2017). *Türkçede Birleşik Sözcükler: İsimler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dale, E. (1965). Vocabulary Measurement: Techniques and Major Findings. *Elementary English*. 42: 895-901.

Dash, N. S. (2007). The Art of Lexicography. *Encyclopedia of Life Support Systems* (ss. 224 – 276). Editörler Vesna Muhvic ve Lelija Socanac. Oxford: Eolss Publishers.

Davies, M., ve Gardner, D. (2010). *A Frequency Dictionary of Contemporary American English*. London ve New York: Routledge.

Delice, H. İ. (2003). *Türkçe Sözdizimi*. İstanbul: Kitabevi.

Delice, H. İ. (2012a). Sözcük Türleri Nasıl Tasnif Edilmelidir? *Turkish Studies*. 7(4): 27-34.

Delice, H. İ. (2012b). *Sözcük Türleri*. Sivas: Asitan Yayınları.

Delice, H. İ. (2017). Sözlüklerde Sözcük Türlerine Yer Verilmeli Mi? *III. Uluslararası Sözlükbilimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 354-360), Düzenleyen Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sözlükbilimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. Eskişehir. 3-4 Kasım 2016.

Delisle, J. (2001). *Çeviri Yöntemleri İçin Söylem Çözümlemesi*. Çev. J. Ümran Derkunt. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Demir, M. ve Uzdu Yıldız, F. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçede Bildirişim Konularına Göre Kalıp Sözler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. 2(2): 1-28.

Demir, N. ve Yılmaz, E. (2012). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Demir, T. (2004). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Kurmay Basım Yayın Dağıtım.

Demircan, Ö. (1978). Bileşik Sözcük ve Bileşik Sözcüklerde Vurgu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. 1977: 263-275.

Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demircan, Ö. (2005). *Türkiye Türkçesinde Kök-Ek Bileşmeleri*. İstanbul: Papatya Yayınları.

Demirci, K. (2015). *Türkoloji İçin Dilbilim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Денисов, П. Н. (1974). *Очерки по Русской Лексикологии и Учебной Лексикографии*. Москва: Издательство МГУ. (Denisov, P. M. (1974). *Rus Sözlükbilimi ve Eğitimsel Sözlükbilimi Üzerine Denemeler*. Moskova: Moskova Devlet Üniversitesi Yayınları).

Денисов, П. Н. (1993). *Лексика Русского Языка и Принципы Её Описания*. Москва: Издательство Русский Язык. (Denisov, P. M. (1993). *Rus Dilinin Sözlüklüğü ve Açıklama İlkeleri*. Moskova: Rus Dili Yayınevi).

Devellioğlu, F. (2008). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat (Eski ve Yeni Harflerle)*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretmen Yöntemlerinin Yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(17): 233-258.

Dressler, W. (1995). Interactions Between Iconicity and Other Semiotic Parameters in Language. *Iconicity in Language* (ss. 21-39). Editör Raffaele Simone. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Drużyłowska, D. ve Walczak, J. (2017). *Ну, Ладно! Minimum Leksykalne Języka Rosyjskiego dla Poziomu Średnio Zaawansowanego*. Krakow: Universitas. (Drużyłowska, D. ve Walczak, J. (2017). *Tamam! Orta Seviye İçin Rusça Asgari Sözlüklüğü Listesi*. Krakow: Universitas).

Дубичинский, В. В. (2008). *Лексикография Русского Языка: Учебное Пособие*. Москва: Наука Флинта. (Dubichynskiy, V. V. (2008). *Rus Dilinin Sözlükbilimi: Çalışma Rehberi*. Moskova: Nauka Flinta).

Дубичинский, В. В. (2014). Общие Принципы и Тенденции Учебной Лексикографии Русского Языка. *Преподавание Русского Языка Иностранцам Студентам: Теория и Практика, Традиции и Инновации* (ss. 254-296). Харьков: Харьковский Национальный Университет Имени В. Н. Каразина. (Dubichynskiy,

V. V. (2014). Rus Dilinin Eğitimsel Sözlükbiliminde Genel İlkeler ve Eğilimler. *Yabancı Öğrencilere Rusça Öğretimi: Teori ve Uygulama, Gelenekler ve Yenilikler* (ss. 254-296). Kharkov: V. N. Karazin Kharkov Ulusal Üniversitesi Yayınları).

Дубичинский, В. В. (2018). Лингвистический и Лингводидактический Аспекты Учебной Лексикографии. *Викладання Мов у Вищих Навчальних Зкладах Освіти на Сучасному Етапі. Міжпредметні Зв'язки*. 32: 25-35. (Dubichynskiy, V. V. (2018). Eğitsel Sözlükbilimin Dilbilimsel ve Eğitbilimsel Yönleri. *Modern Aşamada Yüksek Öğretim Kurumlarında Dil Öğretimi. Disiplinlerarası Bağlantılar*. 32: 25-35).

Дудкина, В. Г. (2010). *Дефиниционный Словарь: Лексика и Идиоматика*. Ставрополь: Ставропольский Государственный Университет. (Dudkina, V. G. (2010). *Tanım Sözlüğü: Sözcük Bilgisi ve Deyimler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Stavropol: Stavropol Devlet Üniversitesi).

Dundes, A. (1980). *Interpreting Folklore*. Indiana: Indiana University Press.

Durmuş, O. (2004). Alıntı Kelimeler Bakımından Türkçe Sözlük. *Ankara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 26: 1-21.

Durrant, P. (2008). *High Frequency Collocations and Second Language Learning*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Nottingham: The University of Nottingham.

Ediskun, H. (1996). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Edwards, V. (1987). Educational Linguistics. *Journal of Language and Social Psychology*. 6(2): 141-144.

Efendioğlu, S. (2010). *Zarf Tamlaması*.

https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/45414/569458#article_cite,
(09.01.2020).

Eken, N. T. (2016). Eşdizimlerin Saptanmasına ve Betimlenmesine Yönelik Kuram ve Yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(33): 28-47.

Eker, S. (2013). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Ellis, N. C. (1994). Implicit and Explicit Language Learning. *Implicit and Explicit Learning of Languages* (ss. 1-31). London: Academic Press.

Ellis R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Emecan, N. (1998). *1960'tan Günümüze Türkçe. Bir Sözlük Denemesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Emiroğlu, S. (2012). Türkçe Sözlükteki Akrabalık Adlarının Tasnifi. *Turkish Studies*. 7(4): 1691-1710.

Erdem, T. (1938). İlkokullarda Talebeye Öğretilecek Kelime Kadrosu. *Enerji*. 1(11): 269-273.

Эргенекон. М. (2020). Концепция и Структура Русско-Турецкого и Турецко-Русского Словаря Лингвистических Терминов. *3rd International Biltek Conference on Science, Technology Current Developments in Social Sciences Kitabı* (ss. 440-447). Организатор Institute of Economic Development and Social Researches. Adana. 19-20 Июнь 2020. (Ergenekon, M. (2020). Rusça-Türkçe ve Türkçe-Rusça Dilbilimsel Terimler Sözlüğünün Kavramı ve Yapısı Üzerine. *3rd International Biltek Conference on Science, Technology Current Developments in Social Sciences Kitabı* (ss. 440-447), Düzenleyen Ekonomik Kalkınma ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü. Adana. 19-20 Haziran 2020).

Ergenekon, M., Bölükbaşı, N. ve Bölükbaşı, O. (2019). Nörolojik Tedavilerde Kullanılan Bazı Şifalı Bitkilerin Adları Üzerine Kökenbilimsel Bir İnceleme. *International Anatolia Academic Online Journal/Sağlık Bilimleri Dergisi*. 5(1): 1-17.

Ergin, M. (2009). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.

Erguvanlı, E. E. (1984). *The Function of Word Order in Turkish Grammar*. Berkeley, CA: University of California Press.

Erol, Ç. (2007). *Türkiye Türkçesinde Kalıp Sözler Üzerine Bir İnceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erol, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erol, S. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözvarlığı ve Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme: 1981-2021 Lisansüstü Tezler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*. 6(1): 103-120.

Esgin, A. (2016). Yurtdışında Yapılmış Sözvarlığı Çalışmalarının Yöntemleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*. 210: 55-83.

Fabb, N. (1998). Compounding. *The Handbook of Morphology* (ss. 66–83). Editörler Andrew Spencer ve Arnold Zwicky. Oxford: Blackwell.

Faucett, L., Palmer, H. E., Thorndike, E. L. ve West, M. P. (1936). *The Interim Report on Selection of the English Language as a Foreign Language*. London: P.S. King.

Фёдорова, И. В. (2006). *Учебная Лексикография. Теория и Практика*. Москва: Академия. (Fedorova, İ. V. (2006). *Eğitimsel Sözlükbilimi. Teori ve Uygulama*. Moskova: Akademi).

Fidan, D. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies*. 11(14): 257-276.

Fidan, D., Tomrukcu Küçüköztürk, B., Arslan, H. ve Basut, M. (2019). *Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Filip, H. (8 Eylül 2008). *What is Semantics? What is Meaning? Lecture 1*. <http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://plaza.ufl.edu/hfilip/Lecture%201.pdf> (02.12.2022).

Fillmore, C. L. (1979). On Fluency. *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour* (ss. 85-101). Editörler Charles J. Fillmore, Daniel Kempler ve William S. Wang. New York: Academic Press.

Firth, J. R. (1957). Modes of Meaning. *Papers in Linguistics 1934-1951* (ss. 190-215). Editör Palmer Frank Robert. London: Oxford University Press.

Folse, K. S. (2004a). Myths About Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says. *TESL Reporter*. 37(2): 1-13.

Folse, K. S. (2004b). *Vocabulary Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Michigan: University of Michigan Press ELT.

Fontenelle, T. (2008). *Practical Lexicography. A Reader (Oxford Linguistics)*. Oxford: Oxford University Press.

Fromkin, V., Robert, R. ve Hyams, N. (2014). *An Introduction to Language*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.

Фрумкина, Р. М. (1961). К Вопросу о Так Называемом “Законе Ципфа”. *Вопросы Языкознания*. 10(2): 117-123. (Frumkina, R. M. (1961). Zipf Yasası Sorunu Üzerine. *Voprosı Yazıkoznaniya*. 10(2): 117-123).

Fuertes-Olivera, P. A. (2010). *Specialised Dictionaries for Learners*. Berlin ve New York: Walter de Gruyter.

Fuertes-Olivera, P. A. ve Arribas-Baño, A. (2008). *Specialised Pedagogical Lexicography. the Representation of Meaning in English and Spanish Business Dictionaries*. Amsterdam: John Benjamins.

Гаджиева, Л. А. (2009). Сравнительный Анализ Терминов Родства Кумыцкого и Турецкого Языков. *Известия Российского Государственного Педагогического Университета им. А. И. Герцена*. (Gadjiyeva, L. A. (2009). Kumuk ve Türk Dillerindeki Akrabalık Terimlerinin Karşılaştırmalı Analizi. *A. I. Herzen Rusya Devlet Pedagoji Üniversitesi Bildirileri*. 106: 132-136).

Gardner, D. ve Davies, M. (2014). A New Academic Vocabulary List. *Applied Linguistics*. 35(3): 305-327.

Гак, В. Г. (1977). О Некоторых Закономерностях Развития Лексикографии (Учебная и Общая Лексикография в Историческом Аспекте). *Актуальные Проблемы Учебной Лексикографии*. 1: 11–27. (Gak, V. G. (1977). Sözlükbilimin Gelişimindeki Bazı Düzenlilikler Üzerine (Tarihsel Açıdan Eğitimsel ve Genel Sözlükbilim). *Eğitsel Dilbilimin Güncel Soruları*. 1: 11–27).

Гальскова, Н. Д. ve Гез, Н. И. (2006). *Теория Обучения Иностранному Языку. Лингводидактика и Методика*. Москва: Академия. (Galskova, N. D. ve Gez, N. İ. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi Kuramı. Eğitilbilimi ve Yöntemler*. Moskova: Akademi).

Gedizli, M. (2013). Türkiye Türkçesindeki Kök Fiillerin Yapı ve Anlam Özellikleri. *International Journal Of Human Sciences*. 10(2): 567-582.

Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınları.

Çiriş, M. ve Arslan, M. (2021). Ortak Avrupa Dil Referansı Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yağmur Ders Kitaplarının Kelime Sıklığı Açısından İncelenmesi. *Journal of Research in Turkish Languages*. 3(2): 51-61.

Glaser, R. (1998). *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Clarendon Press.

Golynskaia, A. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tek Dilli Öğrenici Sözlüğü: Model, Yöntem ve İlkeler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Golynskaia, A. (2018). Sözlükbilimin Kullanıcı Odaklı Alanı Olarak Öğrenici Sözlükbilimi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*. 65:189-206.

Göçen, G. (2016). *Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözvarlığı ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Sözvarlığı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Göçen, G. ve Aydın, E. (2021). Yabancılar İçin Hazırlanmış Türkçe Okuma Kitaplarındaki Sözvarlığı: Çocuk Hikayeleri Dizisi A1-A2 Örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*. 4(1): 93-126.

Göçen, G. ve Çiçek, M. (2022). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanmış “Salih Hikaye Seti’nde Yer Alan Sözvarlığı Unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*. 3(2): 82-96.

Göçen, G., Gökmen, H., Şahin, B. ve Çelebi, M. (2020). Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan Fiillerin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 105: 146-172.

Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N. ve Darama, M. (2020). Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan İkileme, Deyim ve Atasözlerinin Kullanım Sıklığı ve Seviyelere Göre Dağılımı. *International Journal of Languages Education and Teaching*. 8(2): 112-142.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*. 6(3): 797-810.

Göçen, G. ve Okur, A. (2016). Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Kullanım Sıklığı ve Yaygınlığı. *Milli Eğitim Dergisi*. 45(210): 447-476.

Göçen, G. ve Okur, A. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Sözcüklerin Kullanım Sıklığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(3): 119:136.

Göçen, G. ve Okur, A. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Ne Kadr Öğreteceğiz? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmalar Dergisi*. 7(3): 2180-2203.

Göçen, G., Şen, B. ve Duman, S. F. (2020). Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarındaki İsim Soylu Kelimelerin Kullanım Sıklığı. *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. 21: 46-73.

Göğüş, B. (1962). Türkçede Bileşik Kelimelerin Oluşumu ve Nasıl Yazılması Gerektiği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. 10: 245-264.

Gökalp, Z. (2019). *Türkçülüğün Esasları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözler. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. 44: 89-110.

Gökdayı, H. (2010). Türkiye Türkçesinde Öbekler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5(3): 1297-1319.

Gökdayı, H. (2015). *Türkçede Kalıp Sözler*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Gökdayı, H. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi ve Kalıp Sözler. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(19): 379-394.

Gökdayı, H. (2019). Türkiye Türkçesinde Kalıp Sözler, Bu Sözleri İçeren Bir Sözlük İhtiyacı ve Hazırlama Yöntemi. *Türk Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. 7(19): 18-35.

Göker, M. ve Göçen, G. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Okuma Kitaplarındaki Sözcük Varlığı Ögelerinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. 10: 407-446.

Gökkurt Demirtel, Ö. (20 Mart 2023). *Enformetri Zipf Yasası*. <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=135582>. (20.03.2023).

Göksel, A. (2009). Compounds in Turkish. *Lingue e Linguaggio*. 2: 213-236.

Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. Londra ve New York: Routledge.

Gömeç, S. (2001). Kök Türkçe Belgelerdeki Bazı Akrabalık İsimleri. *Türk Dünyası Tarih Dergisi*. 173: 1-6.

Göz, İ. (2020). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Gözler, H. F. (1978). *Örnekleriyle Temel Kompozisyon Bilgileri*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.

Grace, C. (1998). Retention of Word Meanings Inferred from Context and Sentencelevel Translations: Implications for the Design of Beginning-Level CALL Software. *The Modern Language Journal*. 82: 533-544.

Graves, M. (2006). *The Vocabulary Book: Learning & Instruction*. New York: Teachers College Press, International Reading Association, National Council of Teachers of English.

Graves, M. F. ve Watts-Taffe, S. (2002). The Place of Word Consciousness in a Research-Based Vocabulary Program. *What Research Has to Say About Reading Instruction* (ss. 140–165). Newark, DE: International Reading Association.

Gün, M. ve İkizçınar, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinde Atasözü ve Deyimlerin Dağılımı: Yedi İklim Örneği. *International Journal of Language Academy*. 7(3): 214-233.

Gün, M. ve Şimşek, R. (2017). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikaye Kitaplarının İncelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi A1-A2 Hikaye Örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching*. 5(3): 502-517.

Günay, N. (2015). Türk Dilinde Eşanlamlılık ve “Gönül, Yürek, Kalp” Kelimeleri. *Türkbilig*. 29: 121-146.

Günay, V. D. (2007). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Gündoğdu, İ. (2019). *Kültürler Arası İletişim Yaklaşımı Açısından Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Deyimler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gür, H. (1999). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Tekdilli Sözlük Oluşturma Ölçütleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürlek, M. (2014). Türk Dili Çalışmalarında Terim Sorunu: Bir Durum Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 29: 189-200.

Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Gyllstad, H. (2007). *Testing English Collocations: Developing Receptive Tests for Use with Advanced Swedish Learners*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Lund: Lund University Sprak-Och Litteraturcentrum.

Hacısalihoğlu, E. ve Onemli, S. C. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarında Kullanılan Söz Varlığı ve Sıklıklarının Karşılaştırması. *International Journal of Languages Education and Teaching*. 6: 766-808.

Hammer, F. (1997). Iconicité et Reduplication en Français. *Folia Linguistica*. 31(3-4): 285-300.

Harris, Z. S. (1951). *Methods in Structural Linguistics*. Chicago: The University of Chicago Press.

Harris, R. ve Taylor, T. J. (2002). *Dil Bilimi Düşününde Dönüm Noktaları I*. Çev. Cem Taylan. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

Hartmann, R. R. K. (1989). Sociology of the Dictionary User: Hypotheses and Empirical Studies. *Wörterbücher/Dictionaries/ Dictionnaires: An Encyclopedia of Lexicography* (ss. 102-111). Berlin ve New York: Walter de Gruyter.

Hartmann, R. R. K. (2016). *Teaching and Researching Lexicography*. London ve New York: Routledge.

Hartmann, R. R. K. ve James, G. (1998). *Dictionary of Lexicography*. London ve New York: Routledge.

Haspelmath, M. (2002). *Understanding Morphology*. London: Arnold.

Hatch, E. ve Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İkileme*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınlar.

Hatipoğlu, V. (1982). *Dilbilgisi Terimler Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Hatipoğlu, V. (1963). Kelime Grupları ve Kuralları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. 11: 203-244.

Haycraft, J. (1983.) *An Introduction to English Language Teaching Great Britain*. London: Longman.

Hayran, T. (2019). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Sözcük Varlığına Yönelik Bir İnceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hayran, T. ve Yazıcı, H. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Yer Alan Deyimler Üzerine Bir İnceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 24(2): 433-450.

Hazenbergh, S. ve Hulstijn, I. H. (1996). Defining a Minimal Receptive Second-Language Vocabulary for Non-Native University Students: An Empirical Investigation. *Applied Linguistics*. 17: 145-163.

Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.

Hermann, F. (2003). Differential Effects of Reading and Memorization of Paired Associates on Vocabulary Acquisition in Adult Learners of English as a Second Language. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 7(1): 1-16.

Hertz, D. N. (1987). Bibliometrics, History of the Development of Ideas in Statistical Bibliography or Bibliometrics. *Encyclopedia of Library and Information Science*. Editörler A. Kent ve H. Lancour. 42: 144-219.

Hickey, T. (1993). Identifying Formulas in First Language Acquisition. *Journal of Child Language*. 20: 27-41.

Hill, J. (2000). Revising Priorities: From Grammatical Failure to Collocational Success. *Teaching Collocation* (ss. 47-69). Editör Lewis Morgan. London: Language Teaching Publications.

Hirik, E. (2017). Türkiye Türkçesi Atasözlerinde Akrabalık Bildiren Kelimeler ve Duygu Değerleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 6(3): 1726-1746.

Hirsch, E. D. (1996). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.

Hirsh, D. ve Nation, I. S. P. (1992). What Vocabulary Size is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure? *Reading in a Foreign Language*. 8: 689-696.

Hockett, C. F. (1958). *A Course in Modern Linguistic*. New York: Macmillan.

Halliday, M. A. K. (1961). Categories of the Theory of Grammar. *Word*. 17: 241-292.

Halliday, M. A. K. (1966). Lexis as a Linguistic Level. *Memory* (ss. 148-162). London: Longman.

Honeyfield, J. (1977). Word Frequency and the Importance of Context in Vocabulary Learning. *RELC Journal*. 8(2): 35- 42

House, J. (1996). Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language: Routines and Metapragmatic Awareness. *Studies in Second Language Acquisition*. 18(2): 225-252.

Howarth, P. (1998). Phraseology and Second Language Proficiency. *Applied Linguistics*. 19(1): 24-44.

Hsu, W. (2011). A Business Word List for Prospective EFL Business Postgraduates. *Asian ESP Journal*. 7(4): 63-99.

Hu, M. ve Nation, I. S. P. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*. 13(1): 403-430.

Huber, E. (2013). *Dilbilime Giriş*. İstanbul: Yabancı Dil Yayınları.

Hulstijn, J. (2003). Incidental and İntentional Learning. *The Handbook of Second Language Acquisition* (ss. 349-381). Malden: Blackwell.

Hulstijn, J. H., Hollander, M. ve Greidanus, T. (1996). Incidental Vocabulary Learning By Advanced Foreign Language Students: The Influence of Marginal Glosses, Dictionary Use, and Reoccurrence of Unknown Words. *The Modern Language Journal*. 80(3): 327-339.

Humboldt, W. V. (1988). *On Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hunt, A. ve Beglar, D. (Ocak 1998). *Publications of the Japan Association for Language Teaching*. <https://jalt-publications.org/tlt/articles/1914-current-research-and-practice-teaching-vocabulary>, (08.05.2022).

Hunt, A. ve Beglar, D. (2002). Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. *Methodology in Language Teaching an Anthology of Current Practice* (ss. 258- 266). Editörler Jack C. Richards ve Willy. A. Renandya. UK: Cambridge University Press.

Ifill, T. (2002). *Seeking the Nature of Idioms: A Study in Idiomatic Structure*. Swarthmore, USA: Haverford College.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dil Bilim Sözlüğü*. İstanbul: Büttek A.Ş.

İnce, B. (2013). Yabancı Dil Öğretiminin Temel ve Genel İlkeleri. *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 143-156). Ankara: Grafiker Yayınları.

İşeri, K. (1999). “Karanlık Kadın Maiko” Adlı Şiirin Çokanlamlılık Açısından İncelemesi. *Dil Derneği Yayınları Çağdaş Türk Dili Dergisi*. 136: 5-13.

İşeri, K. (2017). *Sözden Yazıya Dile Gelen Metin*. Ankara: Pegem Akademisi.

Jackendoff, R. (1998). *Linguaggio e Natura Umana*. Bologna: İl Mulino.

Jackson, H. (1985). Grammar in the Dictionary. *Dictionaries, Lexicography and Language Learning* (ss. 53-59). Pergamon: British Council ELT Documents.

Jackson, H. (1995). Learner's Dictionaries in Contrast: Langescheidt and Longman. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 24: 58-74.

Jackson, H. (2016). *Sözlükbilime Giriş*. Çev. Mehmet Gürlek ve Ellen Patat. İstanbul: Kesit Yayınları.

Якобсон, Р. О. (1985). *Избранные Работы*. Москва: Прогресс. (Jakobson, R. O. (1985). *Seçkin Eserleri*. Moskova: Progres).

Jakobson, R. O. ve Halle, M. (1956). *Fundamentals of Language*. Paris: La Haye/Mouton.

Jespersen, O. (1924). *The Philosophy of Grammar*. London: Allen ve Unwin.

Jiang, N. ve Nekrasova, T. M. (2007). The Processing of Formulaic Sequences By Second Language Speakers. *The Modern Language Journal*. 91(3): 433-445.

Johansen, L. (2007). *Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler*. Çev: Nurettin Demir. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.

Juanggo, W. (2018). Investigating Lexical Diversity and Lexical Sophistication of Productive Vocabulary in the Written Discourse of Indonesian EFL Learners. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 8(1): 38-48.

Kahraman, T. (2005). *Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi*. Ankara: Dumat Basımevi.

Kahraman, T. (2011). Sözcüklerin Yapılarına Göre Türleri İçinde Belirtme Öbeklerinin Yeri. *Turkish Studies*. 6(3): 949-961.

Каламбет, Е. В. (2006). Лексикографический Текст как Объект Исследования Антропоцентрической Лингвистики. *III Международные Бодуэновские Чтения: И. А. Бодуэн де Куртенэ и Современные Проблемы Теоретического и Прикладного Языкознания. Труды и Материалы* (Cilt: 1, ss. 78-80), Организатор Казанский Университет. Казань. 23–25 Мая 2006. (Kalambet, E. V. (2006). İnsan Merkezli Dilbilim Araştırmasının Bir Nesnesi Olarak Sözlükbilimsel Metin. *III Uluslararası Boduen de Kurtene Okumaları: Boduen de Kurtene ve Teorik ve Uygulamalı Dilbilimin Modern Sorunları. Çalışmalar ve Materyaller* (Cilt: 1, ss. 78-80), Düzenleyen Kazan Üniversitesi. Kazan. 23–25 Mayıs 2006).

Kamil, M. ve Hiebert, E. (2005). Teaching and Learning Vocabulary: Perspectives and Persistent Issues. *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (ss. 1–23). Editörler E. H. Hiebert ve M. L. Kamil. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kana, F. ve Keskin, D. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretimi. *Yabancı dil Olarak Türkçe Eğitimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (ss. 417-440). Ankara: Pegem Akademi.

Kaplan, R. ve Widdowson, H. G. (1992). Applied Linguistics: An Overview. *International Encyclopedia of Linguistics* (ss. 76-80). Editör William Bright. New York: Oxford.

Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Karababa, Z. C. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirme'nin Önemi ve Gereği. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı* (ss. 26-29). Marmaris: Promeda Yayınları.

Karadağ, B. M. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eşdizimlilik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karadağ, B. M. (2020). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Eşdizimlilik: Bir Model Önerisi. *Dilbilim Dergisi*. 34: 27-56.

Karadağ, Ö. (2018). Dil Eğitimi Araştırmaları İçin Bir Değişken Önerisi: Kelime Hazinesi Katsayısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 6(2): 532-537.

Karagöz, M. (2013). *İlköğretim 6-7-8. Sınıflarda Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Fiil*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karahan, L. (2015). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Карташков, А. Н. (1992). *Принципы Построения Учебно-Толковых Словарей Английского Языка для Иностранцев (Проблема Словника и Лексикографической Разработки Слова в Словарях Серии Хорнби)*. Иваново: Ивановский Государственный Университет. (Kartashkov, A. N. (1992). *Yabancılar İçin İngilizce Eğitici ve Açıklayıcı Sözlüklerinin Oluşturulmasına İlişkin İlkeler (Hornby Serisi Sözlüklerde Sözlükçe ve Sözlükbilimsel Gelişimi Sorunu)*. İvanovo: İvanovo Devlet Üniversitesi).

Kaşgarlı, M. (1990). *Divan-I Lügat'it Türk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Katamba, F. (1993). *Morphology: Palgrave Modern Linguistics*. London: Macmillan.

Kecskes, İ. (2007). Formulaic Language in English Lingua Franca. *Explorations in Pragmatics*. Mouton de Gruyter (ss. 191-219). Editörler İstvan Kecskes ve Laurence R. Horn. Germany: Mouton de Gruyter.

Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Khani, R. ve Tazik, K. (2013). Towards the Development of an Academic Word List for Applied Linguistics Research Articles. *Relc Journal*. 44(2): 209-232.

Kılıç, T. (2017). *Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setlerindeki Fiilimsilerin Kullanım Sıklığının Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, V. (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Kılıçarslan, R. ve Bülbül, F. (2016). A Study on the Word Frequency in Turkish Education as a Foreign Language. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*. 1(2): 61-77.

Klapper, J. (2008). Deliberate and Incidental: Vocabulary Learning Strategies in Independent Second Language Learning. *Language Learning Strategies in Independent Settings* (ss. 159-174). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Kocaman, A. (1990). Dilbilim Terimleri Sözlüğü. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. 1: 155-190.

Kocaman, A. (1998). Dilbilim, Sözlük, Sözlükçülük. *Kebikeç*. 6: 111-113.

Koç, N. (1990). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Koç N. (1992). *Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Koç, N. (2001). Kelime Grubu Üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. 598: 491-497.

Koçak, N. (2019). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kocasavaş, Y. (2004). *Türkçede Şahıs Zamirleri*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Kononov, A. N. (1956). *Çağdaş Türk Edebi Dilinin Grameri*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Konstantakis, N. (2007). Creating a Business Word List for Teaching Business English. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*. (7): 79-102.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri. Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2019). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Kornai, A., (2002). How Many Words are There? *Glottometrics*. 4: 61-86.

Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. London ve New York: Routledge.

Костомаров, В. Г. (1963). Принципы Отбора Лексического Минимума. *Русский Язык в Национальной Школе*. 1: 41-59. (Kostomarov, V. G. (1963). Asgari Sözvarlık Listelerin Seçim İlkeleri. *Ruski Yazık v Natsionalnoy Shkole*. 1: 41-59).

Kouwenberg, S. ve Lacharite, D. (2001). The Iconic Interpretations of Reduplication: Issues in the Study of Reduplication in Caribbean Creole Languages. *European Journal of English Studies*. 1: 59-80.

König, G. (2002). Dilbilim Açısından Türkiye’de Türk Dili ve Yabancı Dil Eğitimi. *Dilbilim ve Uygulamaları Dergisi*. 3(4): 111-118.

König, G. (2010). Dil Politikası ve Türkçenin Öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı* (ss. 23-25). Marmaris: Promedya Yayınları.

Крупнов, Н. В. (1976). *В Творческой Лаборатории Переводчика*. Москва, Издательство Международных Отношений. (Krupnov, N. V. (1976). *Çevirmenin Yaratıcı Laboratuvarında*. Moskova: İzdatelstvo Mejdunarodnih Otnosheni).

Крусате, М. Р. ve Дунаева, Л. А. (2010). Стандартный Лексический Минимум в Электронном Практикуме по Лексике Русского Языка. *Русский Язык за Рубежом*. 6: 22-28. (Krusate, M. R. ve Dunayeva, L. A. (2010). Rus Dilinin Sözcük Varlığına İlişkin Elektronik Uygulamada Standart Asgari Sözcük Varlığı Listesi. *Ruski Yazık za Rubejom*. 6: 22-28).

Крючкова, О. Ю. (2000). *Редупликация как Явление Русского Словообразования: Историческое Развитие и Типологическая Специфика*. (Докторская Диссертация). Саратов: Саратовский Государственный Университет. (Kryuchkova, O. Y. (2000). *Rusça Sözcük Oluşumunun Bir Olgusu Olarak İkileme: Tarihsel Gelişim ve Tipolojik Özellikleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Saratov: Saratov Devlet Üniversitesi).

Кубрякова, Е. С. (2004). *Язык и Знание*. Москва: Академия Наук СССР Институт Лингвистических Исследований. (Kubryakova, E. S. (2004). *Dil ve Bilgi*. Moskova: SSCB Bilimler Akademisi Dilbilim Araştırma Enstitüsü Yayınları).

Kula, O. B. (1996). Dilin Kültürelliği ya da Kültürün Dilselliği. *Bilim ve Ütopya Dergisi*. 23: 46-47.

Kulikov, L. I. (2005). Reduplication in the Vedic Verb: Indo-European Inheritance, Analogy and Iconicity. *Studies on Reduplication* (ss. 431-454). Editör Bernhard Hurch. Berlin: Mounton De Gruyter.

Kumova Metin, S. (2008). Türkçe’de Kullanılan İşlev Kelimelerin Zipf 1. Kanunu Esasında Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*. 23(2): 467-475.

Kurt, İ. (1992). *Atasözlerinde Aile. Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(2): 293-307.

Küçük, M. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B1 Seviyesi İçin Materyal Olarak Sözlük Geliştirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Lado, R. (1972). Patterns of Difficulty in Vocabulary. *Teaching English as a Second Language* (ss. 208-221). Editörler H. B. Allen ve R. N. Campbell. New York: McGraw- Hill.

Landau, S. (1989). *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Лapidус, Б. А. (1986). *Проблемы Содержания Обучения Языку В Языковом Вузе*. Москва: Высшая Школа. (Lapidus, B. A. (1986). *Bir Dil Okulunda Dil Öğretiminin İçerik Sorunları*. Moskova: Vıshaya Shkola).

Larson, M. L. (1984). *Meaning Based Translation: A Guide to Cross Language Equivalence*. London ve New York: University Press of America.

Laude-Cirtautas, İ. (1961). *Der Gebrauch der Farbbezeichnungen in den Türk Dialekten*. Germany: Otto Harrassowitz-Wiesbaden.

Laufer, B. (1997). What's in a Word that Makes it Hard or Easy: Some Intralexical Factors that Affect the Learning of Words. *Vocabulary: Description, Acquisition And Pedagogy* (ss. 140-155). Editörler Norbert Schmitt ve Michael McCarthy. New York: Cambridge University Press.

Leech, G., Rayson, P. ve Wilson, A. (2001). *Word Frequencies in Written and Spoken English: Based on the British National Corpus*. London: Longman.

Lessard-Clouston, M. (2010). Theology Lectures as Lexical Environments: A Case Study of Technical Vocabulary Use. *Journal of English for Academic Purposes*. 9: 308-321.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. UK: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). There is Nothing as Practical as a Good Theory. *Teaching Collocations: Further Developments in the Lexical Approach* (ss. 10-27). Editör Lewis Morgan. London: Language Teaching Publications.

Lieber, R. (2010). *Introducing Morphology*. New York: Cambridge University Press.

Linse, T. C. (2005). *Practical English Teaching: Young Learners*. New York: McGraw-Hill.

Liu, D. (2003). The Most Frequently Used Spoken American English Idioms: A Corpus Analysis and Its Implications. *TESOL Quarterly*. 37: 671-700.

Long, M. H. ve Norris, J. M. (2000). Task-Based Teaching and Assessment. *Encyclopedia of Language Teaching* (ss. 597–603). London: Routledge.

Луконина, Е. К. (1986). *Идеоматическая Фразеология в Языке и Речи*. Москва: Московский Государственный Университет им. Ломоносова. (Lukonina, E. K.

(1986). *Dil ve Konuşmada İdeomatik Deyimbilim*. Moskova: Lomonosov Moskova Devlet Üniversitesi Yayınları).

Lyons, J. (1983). *Kuramsal Dilbilime Giriş*. Çev. Ahmet Kocaman. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantic an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maden, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözvarlığı Zenginleştirme ile İlgili Makalerin Analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*. 7(5): 583-596.

Мандрикова, Г. М. (2011). Основные Положения Антропоцентрической Лексикографии. *Мир Науки, Культуры, Образования*. 2(27): 8-12. (Mandrikova, G. M. (2011). İnsan Merkezli Sözlükbilimin Temelleri. *Mir Nauki, Kulturi, Obrazovaniya*. 2(27): 8-12).

Малаховский, Л. М. (1978). Принцип Градуальности в Учебной Лексикографии. *Проблемы Учебной Лексикографии и Обучения Лексике* (ss. 48–53). Москва: Русский Язык. (Malakhovsky, L. V. (1978). Eğitimsel Sözlükbilimde Kademelilik İlkesi. *Eğitimsel Sözlükbiliminin ve Sözvarlığı Öğretim Sorunları* (ss. 48–53). Moskova: Ruski Yazık).

Маркина, Е. И. (2011). *Лингводидактические Основы Разработки Лексических Минимумов по Русскому Языку как Иностранному (Для Разных Уровней и Профилей Обучения)*. (Диссертация Кандидата Педагогических Наук). Москва: Московский Государственный Университет. (Markina, E. İ. (2011). *Ruşanın Yabancı Dil Olarak Alanında Asgari Sözcük Listelerinin Geliştirilmesi İçin Dilbilimsel ve Eğitbilimsel Temeller (Farklı Eğitim Düzeyleri ve Profilleri İçin)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Moskova: Moskova Devlet Üniversitesi Yayınları).

Маркина, Е. Л. ve Руис-Соррилья Крусате, М. (2011). О Соотношении Понятий “Лексический Минимум” и “Учебный Словарь” в Методике Преподавания Русского Языка как Иностранного. *Известия Российского Государственного Педагогического Университета им. А.И. Герцена*. 12: 247-250. (Markina, E. L. ve Ruiz-Zorrilla Krusate, M. (2011). Rusçanın Yabancı Dil Olarak Öğretimi Metodolojisiinde “Asgari Sözcük Listeleri” ve “Eğitim Sözlüğü” Kavramların Arasındaki İlişki Üzerine. *Herzen Rusya Devlet Pedagoji Üniversitesinin Bildirileri*. 129: 247-250).

Марков, Ю. А. (1963). О Роли Лексической Статистики при Отборе Словарного Минимума. *Русский Язык в Национальной Школе*. 4: 12–20. (Markov, Y. A. (1963). Sözlüksel Asgari Seçiminde Sözcük Varlığının İstatistiğinin Rolü Üzerine. *Ruski Yazık v Natsionalnoy Shkole*. 4: 12–20).

Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*. Çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual Yayınları.

McCarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary Lessons From the Corpus Lessons for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCullough, M. C. (1974). *Preparation of Textbooks in Mother Tongue: A on İde Far Those Who Write and Those Who Evaluate Textbooks in Any Langitage*. New Delhi: National Institute of Education.

Mel’čuk, I. (1998). Collocations and Lexical Functions. *Phraseology. Theory, Analysis and Applications* (ss. 23-53). Editör A. P. Cowie. Oxford: Clarendon Press.

Memoğlu-Süleymanoğlu, H. (2006). *Türkçenin Ters Sıklık Sözlüğü*. Ankara: Kurmay Yayınları.

Memoğlu-Süleymanoğlu, H. (2014). *Türkçenin Sıklık Sözlüğü*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Matthews, P. H. (1991). *Morphology*. Cambridge University Press.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme*.

http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/23135708_Diller_Ycin_Avrupa_Ortak_Basvuru_Metni_CEFR_MEB_2009.pdf, (06.12.2021)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme*.

http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf, (01.11.2021)

Milli Eğitim Bakanlığı. (Kasım 2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme, Tamamlayıcı Cilt*.

<https://ttkb.meb.gov.tr/www/diller-icin-avrupa-ortak-basvuru-metni-d-aobm-ogrenme-ogretme-ve-degerlendirme-tamamlayici-ciltin-turkce-cevirisi-yayimlandi/icerik/421>, (06.12.2021).

Мокиенко, В. М. (2007). *В Клубе Поговорки: Рассказы о Происхождении Крылатых Слов и Образных Выражений*. Санкт-Петербург: Издания Санкт-Петербургского Государственного Университета. (Mokiyenko, V. M. (2007). *Atasözü Kulübünde: Kalıp Sözlerin ve Figüratif İfadelerin Kökeni Hakkında Anlatılar*. Sankt-Petersburg: Sankt-Petersburg Devlet Üniversitesi Yayınları).

Морковкин, В. В. (1970). *Идеографические словари*. Москва: Московский Государственный Университет. (Morkovkin, V. V. (1970). *İdeografik Sözlükleri*. Moskova: Moskova Devlet Üniversitesi Yayınları).

Морковкин, В. В. (1972). *Сравнительный Список Наиболее Употребительных Русских Слов (на Материале Шести Словарей). Лексические Минимумы Русского Языка*. Редактор П. Н. Денисов. Москва: Московский

Государственный Университет. (Morkovkin, V. V. (1972). *En Yaygın Rusça Sözcüklerin Karşılaştırmalı Listesi (Altı Sözlüğün Derlemi Üzerine). Rus Dilinin Asgari Sözvarlığı Listeleri*. Editör P. N. Denisov. Moskova: Moskova Devlet Üniversitesi Yayınları).

Морковкин, В. В. (1977). Учебная Лексикография как Особая Лингвометодическая Дисциплина. *Актуальные Проблемы Учебной Лексикографии* (ss. 28-37). Редактор Виталий А. Редькин. Москва: Русский Язык. (Morkovkin, V. V. (1977). Özel Dilbilimsel Metodolojik Bir Disiplin Olarak Eğitimsel Sözlükbilimi. *Eğitsel Sözlükbilimin Güncel Sorunları* (ss. 28-37). Editör Vitali A. Redkin. Moskova: Ruski Yazık).

Морковкин, В. В. (1988). *Антропоцентрический Versus Лингвоцентрический Подход к Лексикографированию. Национальная Специфика Языка и ее Отражение в Нормативном Словаре*. Москва: Наука. (Morkovkin, V. V. (1994). *Sözlükbilimde İnsan Merkezli Yaklaşım Karşı Dil Merkezli Yaklaşımı. Dilin Ulusal Özgüllüğü ve Normatif Sözlüğe Yansıması*. Moskova: Nauka).

Морковкин, В. В. (1990). *Основы Теории Учебной Лексикографии*. (Диссертация Доктора Филологических Наук). Москва: Институт Русского Языка им. А. С. Пушкина. (Morkovkin, V. V. (1990). *Eğitimsel Sözlükbilimin Teorisinin Temelleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Moskova: Rus Dili Pushkin Enstitüsü Yayınları).

Морковкин, В. В. (1994). Типология Филологических Словарей. *Вестник Харьковского Политехнического Университета*. 1: 13-23. (Morkovkin, V. V. (1994). Filolojik Sözlüklerin Tipolojisi. *Kharkov Politeknik Üniversitesi Bülteni*. 1: 13-23).

Морковкин, В. В. (2006). Совокупности Слов с Заданными Свойствами как Объект Педагогической Лингвистики и Учебной Лексикографии: Лексические Минимумы. *Русский Язык за Рубежом*. 5: 22–32. (Morkovkin, V. V. (2006). Eğitimsel Dilbilimin ve Eğitimsel Sözlükbilimin Bir Nesnesi ve Belirli Özelliklere

Sahip Sözcük Kümeleri Olarak Asgari Sözcvarlığı Listeleri. *Ruski Yazık za Rubejom*. 5: 22–32).

Морковкин, В. В., Богачева, Г. Ф., Луцкая, Н. М., Попова, З. П. (2003). *Система Лексических Минимумов Современного Русского Языка: 10 Лексических Списков от 500 до 5.000 Самых Важных Русских Слов*. Москва: Астрель. (Morkovkin, V. V., Bogacheva, G. F., Lutsкая, N. M. ve Popova, Z. P. (2003). *Modern Rus Dilinin Asgari Sözcvarlığı Listelerinin Sistemi: 500'den 5.000'ne Kadar en Önemli Rusça Sözcüklerden 10 Sözcük Listesi*. Moskova: Astrel).

Морковкин, В. В. ve Кочнева, Е. М. (1992). Ориентация на Пользователя как Доминанта Учебной Лексикографии. *Euralex's Proceedings*. I-II: 81–87. (Morkovkin, V. V. ve Kocheva, E. M. (1992). Eğitimsel Sözlükbilimin Dominantı Olarak Kullanıcıya Doğru Yönelimi. *Euralex's Proceedings*. I-II: 81–87).

Морковкин, В. В. ve Морковкина, А. В. (1997). *Агнони́мы*. Москва: Астрель. (Morkovkin, V. V. ve Morkovkina, A. V. (1997). *Agnonymy*. Moskova: Astrel).

Морковкин, В. В., Сафьян, Ю. А., Степанова, Е. М. ve Дорофеева, И. Ф. (1985). *Лексические Минимумы Современного Русского Языка*. Москва: Академия Наук СССР Институт Русского Языка. (Morkovkin, V. V., Safyan, Y. A., Stepanova E. M. ve Dorofeeva, İ. F. (1985). *Modern Rus Dilinin Asgari Sözcvarlığı Listeleri*. Moskova: SSCB Bilimler Akademisi Rus Dili Enstitüsü Yayınları).

Муравьев, Н. А. ve Ольшевская, М. Ю. (2019). Подходы к Составлению Лексических Минимумов в России и за Рубежом: Проблемы и Перспективы. *Вестник НГУ, Серия: Лингвистика и Межкультурная Коммуникация*. 17(1): 78-89. (Muravyev, N, A. ve Olshevskaya, M. Y. (2019). Rusya'da ve Yurtdışında Sözcüksel Asgari Sözcvarlığı Listesinin Derlenmesine Yaklaşımlar: Sorunlar ve Beklentiler. *Vestnik NGU, Seria: Lingvistika i Mejkulturnaya Komunikatsia*. 17(1): 78-89).

Murphy, M. L. (2003). *Semantic Relations and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Murphy, M. L. (2010). *Lexical Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mustafaoğlu, R. (2018). *Yabancı Dil Olarak İngilizce ve Türkçe Öğretimi A1 ve A2 Seviyesindeki Ders Kitaplarının Sözcük Varlığı Bakımından Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nagy, W. E. (1997). On the Role of Context in First and Second Language Vocabulary Learning. *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy* (ss. 64-83). Cambridge: Cambridge University Press.

Nagy, W. E. (2005). Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive. *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (ss. 27-44). Editörler Elfrieda H. Hiebert ve Michael. L. Kamil. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nagy, W. E. (2009). Understanding Words and Word Learning: Putting Research on Vocabulary into Classroom Practice. *Handbook on Implementing Evidenced Based Academic Interventions* (ss. 479-500). New York: Oxford University Press.

Nagy, W. E. ve Hiebert, E. H. (2011). Toward a Theory of Word Selection. *Handbook of Reading Research*. (Cilt IV, ss. 388-404). New York: Routledge.

Nalbant, M. V. (2017). Türkçede Bir Sözcük Türü ve Sözcük Türetme Yolu Olarak Karma Sözcükler (Blending Word/Portmanteau Word). *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (Türklad)*. 1(1): 59-66.

Nalbant, M. V. ve Demirel, E. (2014). Dil Tipolojisi Bakımından Türkçede Ekler Dışında Kelime Yapma Yolları Üzerine Bir Değerlendirme. *VII. Uluslararası Dünya*

Dili Türkçe Sempozyumu Kitabı (ss. 783-793), Düzenleyen Fırat Üniversitesi. Elazığ. 16-17 Kasım 2014.

Naskali-Gürsoy, E. (1995). Ek Halinde Zamir Olabilir Mi? *Türk Gramerinin Sorunları Toplantısı* (22 Ekim 1993). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.

Nation, I. S. P. (1993). Vocabulary Size, Growth and Use. *The Bilingual Lexicon* (ss. 115-134). Amsterdam: Benjamins.

Nation, I. S. P. ve Newton, J. (1997). Teaching Vocabulary. *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (ss. 238-55). Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2001a). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2001b). Using Small Corpora to Investigate Learner Needs: Two Vocabulary Research Tools. *Small Corpus Studies and ELT* (ss.31-47). Amsterdam: John Benjamins.

Nation, I. S. P. (2006). How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening? *Canadian Modern Language Review*. 63(1): 59-82.

Nation, I.S.P. (2009). *4.000 Essential English Words, Books 1-6*. Seoul: Compass Publishing.

Nation, I. S. P. (2011). Research in Practice: Vocabulary. *Language Teaching*. 44(4): 529-539.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2017a). *The BNC/COCA Level 6 Word Family Lists (Version 1.0.0)*. <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>, (21.12.2022).

Nation, I. S. P. (2017b). *The BNC/COCA Level 3 Partial Word Family Lists (Version 1.0.0)*. https://www.wgtn.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0005/1857641/about-bnc-coca-vocabulary-list.pdf, (21.12.2022).

Nation, I. S. P. ve Coxhead, A. (2001) The Specialised Vocabulary of English for Academic Purposes. *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (ss. 252-267). Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. ve Waring, R. (1997). Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (ss. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.

Nattinger, J. (1988). Some Current Trends in Vocabulary Teaching. *Vocabulary and Language Teaching* (ss.62-82). Editörler R. Carter ve M. McCarthy. London ve New York: Longman.

Nattinger, R. J. ve DeCarrico, S. J. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nelson, M. (2000). *A Corpus-Based Study of Business English and Business English Teaching Materials*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). England: University of Manchester.

Nesi, H. (2000). *The Use and Abuse of EFL Dictionaries: How Learners of English as a Foreign Language Read and Interpret Dictionary Entries*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Nesselhauf, N. (2003). The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics*, 24: 223-242.

Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus: Studies in Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

Norris, J. M. (2009). Task-Based Teaching and Testing. *Handbook of Language Teaching* (ss. 578–594). Oxford: Blackwell.

Новиков, Л. А. (2002). Типология Учебных Словарей. *Современный Русский Язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: Хрестоматия и Учебный Задания* (ss. 450-462). Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ.
(Novikov, L. A. (2002). Eğitim Sözlüklerinin Tipolojisi. *Modern Rus Dili: Sözlükbilim. Deyimbilim. Sözlükbilim: Metinler ve Eğitimsel Ödevler* (ss. 450-462). Sankt- Petersburg: Sankt- Petersburg Devlet Üniversitesi Filoloji Fakültesi Yayınları).

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ogden, C. K. (1930). *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. London: Paul Treber.

Ogden, C. K. ve Richards I. A. (1989). *The Meaning of Meaning*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Okur, A. (2013). Yaşam Boyu Okuma İçin Okuma Öğretimi. *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi* (ss. 1-45). Ankara: Pegem Akademi.

Ölker, G. (2011a). Sözlük Türleri ve Kelime Sıklığı Sözlüğü Üzerine. *Dil Araştırmaları*, 9: 45-60.

Ölker, G. (2011b). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası)*. Konya: Kömen Yayınları.

Özcan, E. (2006). *Başlangıç Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Sözlükçe Çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özcan, E. (2019). *Türkçe Genel Sözlük Hazırlama Süreci Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özcan, E. (2021). Sıklık Değerlerinin Sözlükbilimde Kullanımı: İngilizce-Türkçe Bir Karşılaştırma. *Derlem Dilbilim ve Sözcük Anlambilim* (ss. 13-37). Editörler Mustafa Aksan ve Gülsüm Atasoy. Mersin: Toros Üniversitesi Yayınları.

Özcan, E. ve Tarcan, Ö. D. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinde Yer Alan Sözcüklerin Sıklık Görünümleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(2): 72-80.

Özdemir, E. (2000a). *Açıklamalı- Örneklî Deyimler Sözlüğü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, E. (2000b). *Erdemin Başlı Dil*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemirel, A. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Kullanım Sıklığı Bağlamında Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özder, M. A. (1981). *Türk Halk Biliminde Düşün-Evlilik-Akrabalık Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ziya Gökalp Derneği Yayınları.

Özel, S. (1977). *Türkiye Türkçesinde Sözcük Türetme ve Birleştirme*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özkan, B. (2007). *Türkiye Türkçesinde Belirteçlerin Fiillerle Birlikte Kullanımları ve Eşdizimliliği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkan, B. (2010a). Türkiye Türkçesinde İkili Tekrarlar'ın Sözlükbirimsel, Dizgesel ve Metinsel Görünümleri. *Turkish Studies*. 5(4): 564-582.

Özkan, B. (2010b). Türkiye Türkçesinde İkili Tekrarlar -Derlem Tabanlı Bir Uygulama. *Bilimsel Araştırma Projesi EF-2008BAP-11*. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Özkan, B. (2012). Türkiye Türkçesinin Eşdizim Sözlüğü. *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri Kitabı II Cilt* (ss. 93-102), Düzenleyen Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Muğla. 22-24 Aralık 2012.

Özkan, B. (2019a). *Yabancılar için Türkçe - 1. Türkiye Türkçesinde Fiiller Derlem Tabanlı Bir Uygulama A2-C1 Düzeyi*. İstanbul: Efeakademi Yayınları.

Özkan, B. (2019b). *Yabancılar için Türkçe - 2. Türkiye Türkçesinde Önadlar Derlem Tabanlı Bir Uygulama A2-C1 Düzeyi*. İstanbul: Efeakademi Yayınları.

Özkan, E. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Türk Kültür Öğeleri Olarak Atasözleri ve Deyimler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*. 4(3): 295-300.

Özkan, M. ve Sevinçli, V. (2015). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi Kelime Çözümlemeli*. İstanbul: Ak Yayınları.

Özlem, D. Y. (2018). Bir Dil Alt Dizgesi Olarak Söz Dizimi ve Birimleri. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 5: 259-269.

Özön, M. N. (1954). Kelime Haznesi. *İlk Öğretim*. 367: 5-6.

Özsoy, S. (1999). *Türkçe/Turkish*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, G. (2012). The Effect of Context in Achievement Vocabulary Tests. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*. 2(4): 126-134.

Özyürek, R. (2009). Türk Devlet ve Topluluklarından Gelen Türk Soylu Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştığı Problemler. *Turkish Studies*. 4(3): 1819-1861.

Palmer, F. R. (1986). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University.

Palmer, F. R. (2001). *Semantik. Yeni Bir Anlambilim Projesi*. Çev. Ramazan Ertürk. Ankara: Kitabiyat Yayınları.

Pars, V. B. ve Pars, C. B. (1954). *Okuma Psikolojisi ve İlk Okuma Öğretimi*. İstanbul: Maarif Basımevi.

Paylan, K. (2015). *Türkçede Kelime Türetme Yollarına Genel Bir Bakış*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Pearson, P. D., Hiebert, E. H. ve Kamil, M. L. (2007). Vocabulary Assessment: What We Know and What We Need to Learn. *Reading Research Quarterly*. 42(2): 282-296.

Pehlivan, A. (2003). Türkçe Kitaplarında Sözcük Dağarcığını Geliştirme Sorunu ve Çözüm Yolları. *Atatürk Üniversitesi Dil Dergisi*. 122: 84-94.

Petek, E. (2020). B1 Seviyesi Türkçe Okuma Metinlerinin Sözvarlığı Üzerine Bir İnceleme. *Khabarshi of SKSRI*. 4(26): 30-37.

Philip, G. (2011). *Colouring Meaning: Collocation and Connotation in Figurative Language*. John Benjamins Publishing.

Pierce, J. E. (1960). *Türkçe Kelime Sayımı*. Ankara: MEB Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi.

Pike, J. K. (2018). *Legal Lexis in Online Learner's Lexicography*. Germany, Hamburg: Verlag Dr. Kovac GmbH.

Pilav, S. (2008). *Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Пименова, А. В. (2009). Специфика Одноязычных Учебных Словарей (На Материале Британских Лексикографических Издательств). *Вестник Челябинского государственного университета*. 27: 93-97. (Pimenova, A. V. (2009). Tek Dilli Eğitim Sözlüklerinin Özellikleri (İngiliz Sözlükbilimsel Yayınevlerinin Materyalleri Üzerine). *Çelyabinsk Devlet Üniversitesi Bülteni*. 27: 93-97).

Plag, I. (2003). *Word-Formation in English (Cambridge Textbooks in Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Porcelli, G. (2004). *Comunicare in Lingua Straniera*. Torino: Utet Libreria.

Porzig, W. (1995). *Dil Denen Mucize*. Çev. Vural Ülkü. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Prince, P. (1995). Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context Versus Translations as a Function of Proficiency. *Modern Language Journal*. 80: 478- 493.

Proost, K. (2017). *Conceptual Structure in Lexical Items: The Lexicalisation of Communication Concept in English, German and Dutch*. USA: John Benjamins.

Püsküllüoğlu, A. (2006). *Türkçe Deyimler Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Quartu, B. M. (2001). *Dizionario Dei Modi Di Dire Della Lingua Italiana*. Milano: Rcs Libri S.P.A.

Рахманова, И. В. (1960). *Словарь Наиболее Употребительных Слов Английского, Немецкого и Французского Языков*. Москва: Государственное Издательство Иностранных и Национальных Словарей. (Rahmanova, İ. V. (1960). *İngilizce, Almanca ve Fransızca En Yaygın Sözcüklerin Sözlüğü*. Moskova: Yabancı ve Ulusal Sözlükler Devlet Yayınevi).

Реформатский, А. ve Реформатская, М. (2018). *Фонология и Морфология*. Москва: Юрайт. (Reformatsky A. ve Reformatskaya M. *Sesbilim ve Biçimbilim*. (2018). Moskova: Yurayt).

Richards, J. C. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *Tesol Quarterly*. 10(1): 77-89.

Richards, J. C., Platt, J. ve Weber. H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.

Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. London: Longman.

Rieder, A. (2003). Implicit and Explicit Learning in Incidental Vocabulary Acquisition. *The Eurosla Conference* (ss. 24-39). Edinburgh: Eurosla.

Sağlam, M. Y. (2007). Türkçe'deki Terim Sorunsalı. *Türkbilig*. 14: 168-176.

Саяхова, Л. Г., Хасанова, Д. М. ve Морковкин, В. В. (2000). *Тематический Словарь Русского Языка*. Москва: Русский Язык. (Sayahova, L. G., Hasanova, D. M. ve Morkovkin, V.V. (2000). *Rus Dilinin Tematik Sözlüğü*. Moskova: Ruski Yazık).

Sarı, İ. (2015). *Türkçede Ekleme Dışı Sözcük Yapımı ve Sözlükselleşme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarı, İ. (2016). Türkiye Türkçesindeki Birleşik Sözcüklerin Merkezlilik Odağında Sınıflandırılması. *Dil Araştırmaları*. Bahar (18): 199-217.

Sarı, M. (2011). Türkiye Türkçesinde Eşanlamlılık ile İlgili Bazı Sorunlar. *Turkish Studies*. 6(1): 533-538.

Sarıgül, E. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Öğrenimi ve Öğretimi Sürecine Genel Bir Bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 54: 91-104.

Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt Brace.

Saussure, F. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*. Çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Scalise, S. B. (2011). The Classification of Compounds. *The Oxford Handbook of Compounding* (ss. 34-53). Editörler Rochelle Lieber ve Pavol Stekauer. Oxford: Oxford University Press.

Scalise, S. ve Fabregas, A. (2010). The Head of Compounding. *Cross-Disciplinary Issues in Compounding* (ss. 109-126). Editörler Sergio Scalise ve Irene Vogel. New York: John Benjamins Publishing Company.

Scalise, S. ve Vogel, I. (2010). Why Compounding? *Cross-Disciplinary Issues in Compounding* (ss. 1-11). Editörler Sergio Scalise ve Irene Vogel. New York: John Benjamins Publishing Company.

Schieffelin, B. B. ve Ochs, E. (1986). *Language Socialization Across Cultures*. USA: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1998). Measuring Collocational Knowledge: Key Issues and an Experimental Assessment Procedure. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*. 19(1): 27-47.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2008). Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research*. 12(3): 329-363.

Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. New York: Palgrave Macmillan.

Schmitt, N., Cobb, T., Horst, M. ve Schmitt, D. (2017). How Much Vocabulary is Needed to Use English? Replication of Van Zeeland and Schmitt (2012), Nation (2006) and Cobb (2007). *Language Teaching*. 50(2): 212-226.

Schmitt, N. ve Schmitt, D. (2012). A Reassessment of Frequency and Schmitt, N. (1998). Size in L2 Vocabulary Teaching. *Language Teaching*. 47: 484-503.

Sebzecioğlu, T. (2013). Anlık Oluşum ve Türkçe Sözcüklerin Oluşum Süreçleri Üzerine Bir Betimleme. *Dil ve Edebiyat Dergisi*. 10(3): 17-47.

Sebzecioğlu, T. (2018). Bileşik Sözcüklerin Yazımında Bilimsel Ölçütler Sorunu ve Bir Çözüm Önerisi. *Dil Araştırmaları*. Bahar (22): 135-158.

Селивистова, Е. И. (2003). Биноминальная Структура Пословиц: Скрытое и Очевидное. *Книга X Конгресса «Русское Слово в Мировой Культуре»* (ss. 561-570). Организатор Международная Ассоциация Преподавателей Русского Языка

и Литературы. Санкт-Петербург. 30 Июня- 05 Июля 2003. (Seliverstova, E. İ. (2003). Atasözlerin Binominal Yapısı: Gizli ve Açık. “*Dünya Kültüründe Rusça Sözü*” X Kongre Kitabı (ss. 561-570). Düzenleyen Uluslararası Rus Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Derneği. Sankt-Petersburg. 30 Haziran - 05 Temmuz 2003).

Serin, N. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitapları ile Bu Kitapları Kullanan Öğrencilerin Sözvarlığının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sertkaya, O. F. (1996). Zamirlerde Katmerli Çekim Üzerine. *Uluslararası Türk Dili Kongresi 1992* (ss. 17-37). Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları: 632.

Sezer, T. (2017). TS Corpus Project: An Online Turkish Dictionary and TS DIY Corpus. *European Journal of Language and Literature Studies*. 3(3): 18-24.

Щерба, Л. В. (1974). *Преподавание Иностранных Языков в Школе. Общие Вопросы Методики*. Москва: Высшая Школа. (Shcherba, L. V. (1974). *Okulda Yabancı Dil Öğretimi. Metodolojinin Genel Soruları*. Moskova: Vıshaya Shkola).

Шимчук, Э. Г. (2009). *Русская Лексикография*. Москва: Академия. (Shimchuk, E. G. (2009). *Rus Sözlükbilimi*. Moskova: Akademi).

Штейнфельдт, Э. А. (1963). *Частотный Словарь Современного Русского Литературного Языка. 2.500 Наиболее Употребительных Слов*. Таллин: Научно-Исследовательский Институт Педагогике Эстонской ССР. (Shteynfeldt, E. A. (1963). *Modern Rus Edebi Dilinin Sıklık Sözlüğü. 2.500 En Yaygın Sözcüğü*. Tallin: Estonya SSC Pedagoji Araştırma Enstitüsü Yayınları).

Siepmann, D. (2005). Collocation, Colligation and Encoding Dictionaries. Part I: Lexicological Aspects. *International Journal of Lexicography*. 18(4): 409-443.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Скалкин, В. Л. ve Варезкина, Н. В. (1991). К вопросу Функциональной Единицы Лексико-Фразеологического Минимума. *Иностранные Языки в Школе*. 5: 38-42. (Skalkin, V. L. ve Varejkina, N. V. (1991). Sözcüksel-Deyimsel Asgari Sözvarlığı Listesinin İşlevsel Birimi Sorusu Üzerine. *İnostrany Yazıkı v Shkole*. 5: 38-42).

Скляревская, Г. Н. (2013). Антропоцентрическая Лексикография: Идеи и Практика. *Лексикография. Язык. Речь : Сборник Статей Памяти Анны Липовской* (ss. 95-104). София: St. Kliment Ohridsky Sofia University. (Sklarevskaya, G. N. (2013). İnsan Merkezli Sözlükbilim: Fikirler ve Uygulama. *Sözlükbilim. Dil. Söylem: Anna Lipovskaya Anısına Makaleler Koleksiyonu*. Sofya: St. Kliment Ohridsky Sofya Üniversitesi).

Слюсарева Н. А. (1983). О типах терминов. *Вопросы языкознания*. 3: 21-29. (Slusareva, N. A. Terim Türleri Üzerine. *Dilbilim Sorunları*. 3: 21-29).

Смирницкий, А. И. (1954). К вопросу о Слове (Проблема «Тождества Слова»). *Труды Института Языкознания АН СССР* (Cilt 4, ss. 3-49) Москва: Издательство АН СССР. (Smirnitsky, A. İ. (1954). Sözcük Üzerine (“Sözcüğün Özdeşliği” Sorusu). *SSCB Bilim Akademisi Dilbilim Enstitüsünün Çalışmaları* (Cilt: 4, ss. 3-49) Moskova: SSCB Bilim Akademisi Yayınları).

Smith, C. B. (1997). Vocabulary Instruction and Reading Comprehension. *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication*. ERIC Digest: 1-6. Bloomington: Indiana University.

Song Li, Yong. (1999). *Türk Dillerinde Akrabalık Adları*. İstanbul: Simurg Yayınları.

Sökmen, A. (1997). Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (ss. 237-257). Editörler Norbert Schmitt ve Michael McCarthy. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (1978). *Educational Linguistics: An Introduction*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Spolsky, B. (2021). Educational Linguistics: A Personal Note. *Research in Language and Education*. 1(1): 9-17.

Sterkenburg, P. (2003). *A Practical Guide to Lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Stevens, P. (1991). *Introduction to Applied Linguistics*. Boston: Addison Wesley Publishing Company.

Sulak, S. G. (2010). *Anlamdaş Kelimelerde Anlam ve Kullanış Farklılıkları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Svensen, B. (1993). *Practical Lexicography. Principles and Methods of Dictionary-Making*. Oxford: Oxford University Press.

Şaş, A. K. (2020). Türkçede Terim Oluşturma Yolları ve Bilişim Terimlerinin Oluşum Süreçleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. 21: 242-256.

Şengen, Y. (2020). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Seviyelere Göre Kelimelerin Derinlik ve Genişlik Boyutlarının İncelenmesi: Yedi İklim Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenyiğit, Y. ve İnce, B. (2015). YTÖ “Yeni Hitit” Kitabındaki Sözcük Öğretimine Bağlam Temelli Bir Bakış. *International Journal of Human Sciences*. 12(2): 965-979.

Şimşek, N. D. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlişkisel Sözvarlığı Açısından Değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*. Özel Sayı 3: 809-827.

Tağa, T. (2016). Kelime Öğretiminde Hedef Kelimelerin Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 45(210): 164-177.

Tarp, S. (2008). *Lexicography in the Borderland Between Knowledge and Non-Knowledge: General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Tarp, S. (2010). Functions of Specialised Learners Dictionaries. *Specialised Dictionaries for Learners* (ss. 39-53). Editör Pedro. A. Fuertes-Olivera. Berlin ve New York: Walter de Gruyter GmbH.

Tarp, S. (2011). Pedagogical Lexicography: Towards a New and Strict Typology Corresponding to the Present State-of-the-Art. *Lexikos*. 21: 220.

Tarp, S. ve Gouws, R. (2020). Reference Skills or Human-Centered Design: Towards a New Lexicographical Culture. *Lexikos*. 30: 1-29.

Tekin, T. (1960). “Amca” ve “Teyze” Kelimeleri Hakkında. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*. 283- 294.

Tekin, T. (1990). Birleşiklerin Tanımı ve Yazılımları. *IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri* (ss. 1-9), Düzenleyen Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul. 17- 18 Mayıs 1990.

TELC Language Test. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*.

https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_öneriler_AEeraevesi.pdf, (12.11.2021).

Tickoo, M. L. (1989). *Learner's Dictionaries: State of the Art. Anthology Series 23*. Singapore: Seameo Regional Language Center.

Тихонов, А. Н., Хатамов, Н. Т., Емельянова, С. А. ve Тихонова, М. Ю. (1978). Проблемы Составления Учебных Тематических Словарей. *Проблемы Учебной Лексикографии и Обучения Лексике* (ss. 71-73). Москва: Русский Язык. (Tihonov, A. N., Hatamov, N. T., Emelyanova, S. A. ve Tihonova, M. Y. (1978). Eğitimsel Tematik Sözlüğü Derleme Sorunları. *Eğitimsel Sözlükbilimin ve Eğitim Sözlüğün Sorunları* (ss. 71-73). Moskova: Ruski Yazık).

Timurtaş, F. K. (1966). Terimlerin Türkçeleştirilmesi. *Türk Kültürü Dergisi*. 44: 207-208.

Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.

Thorndike, E. L. (1921). *The Teacher's Word Book*. New York: Teachers College-Columbia University.

Thorndike, E. L. (1932). *A Teacher's Word Book of the Twenty Thousand Words Found Most Frequently and Widely in General Reading for Children and Young People*. New York: Teachers College-Columbia University.

Thorndike, E. L. ve Lorge, I. (1944). *The Teacher's Word Book of 30.000 Words*. New York: Teachers College-Columbia University.

Toklu, O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları

Tosun, C. (2005). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1(1): 22-28.

Tosunoğlu, M. (2000). Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*. 144: 71-73.

Трусова, И. С. (2008). *Русский Язык и Культура Речи в Терминах и Понятиях*. Владивосток: Московский Государственный Университет. (Trusova, İ. S. (2008). *Terim ve Kavramlar Açısından Rus Dili ve Konuşma Kültürü*. Vladivostok: Moskova Devlet Üniversitesi Yayınları).

Цой, А. С. (2008). Антропоцентрическая Лексикография: Теоретическое Обоснование и Перспективы Развития. *Русский язык за рубежом*. 1: 43-38. (Tsoy, A. S. (2008). İnsan Merkezli Sözlükbilimi: Teorik Gerekçe ve Gelişim Perspektifleri. *Ruski Yazık za Rubejom*. 1: 43-38).

Tuna, O. N. (1986). Türkçenin Sayıca Eş Heceli İkilemelerinde Sıralama Kuralları ve Tabii Bir Ünsüz Dizisi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*. 30-31(1982- 1983): 63-228.

Tunçel, H. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözlü Türkçenin Kelime Sıklığı ve Yaygınlığını Belirleme Çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turrini, G., Alberti, C., Santullo, M. L. ve Zanchi, G. (1995). *Capire L'antifona: Dizionario Dei Modi Di Dire Con Esempi D'autore*. Bologna: Zanichelli.

Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Sözcük Varlığı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Enstitüsü.

Tüfekçioğlu, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Açısından Sözlükler. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Politika, Program, Yöntem ve Öğretim* (ss. 215-237). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2012). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe Sözlük*. 11. Baskı (Tıpkıbasım). Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*. İstanbul: Bayem Ajans Promosyon Medya Rek. Org. Matbaa ve Bilişim Hiz. San. Tic. Ltd.

Uçgun, D. (2006). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözcük Dağarcığı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 20: 217-227.

Усманова, Д. М. (2003). *Методика Формирования Лексических Навыков Английской Речи на Начальном Этапе Аварской Средней Школы*. (Диссертация Кандидата Педагогических Наук). Махачкала: Дагестанский Государственный Педагогический Университет. (Usmanova, D. V. (2003). *Avar Lisesi Başlangıç Seviyesinde İngilizce Konuşmanın Sözcüksel Becerilerini Oluşturma Yöntemleri*. (Yıynlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mahaçkale: Dağıstan Devlet Pedagoji Üniversitesi).

Usta, H. İ. (2010). Sözlükçülük ve Sözlük Araştırmacılığı. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. 7(2): 92-101.

Uzun, N. E. (1994). Türkçede Bileşiğin Biçimlenişi: Varsayımsal Taban Yaklaşımıyla Yeni Bir Sınıflama. *Dilbilim Araştırmaları*. 5: 128-140.

Uzun, N. E. (2004). *Dünya Dillerinden Örnekleriyle Dil Bilgisinin Temel Kavramları. Türkçe Üzerine Tartışmalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim Temel Kavramları*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Ülgen, G. (1996). *Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Setma Basım Evi.

Ünsal, G. (2013). Dil Öğretiminde Kalıp Sözler ve Çevirisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8): 1383-1394.

Ülper, H. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Akıcı Sözcük ve Metin Okuma Becerileriyle Kavrama Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. 4(1): 1-11.

Ültay, E., Dönmez Usta, N. ve Durmuş, T. (2017). Descriptive Content Analysis of Mental Model Studies in Education. *Education for Life*. 31(1): 21-40.

Vandewalle, J. (1999). Pratik Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Bazı Sorunlar ve Çözümleri. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*. 82: 6-15.

Вяничева, Т. В. (2003). *Лексический Минимум по Латинскому Языку: Методические Указания для Студентов Дневного и Заочного Отделений Филологического Факультета*. Томск: Центр Учебно-Методической Литературы Томского Государственного Педагогического Университета. (Vanicheva, T. V. (2003). *Latince Asgari Listesi: Filoloji Fakültesinin Tam Zamanlı ve Yarı Zamanlı Öğrenciler İçin Yöntemsel Yönergeler*. Tomsk: Tomsk Devlet Pedagoji Üniversitesi Eğitim Yöntemleri Merkezi).

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Вендина, Т. И. (2010). *Введение в Языкознание*. Москва: Высшая Школа. (Vendina, T. İ. (2010). *Dilbilime Giriş*. Moskova: Vıshaya Shkola).

Верецагин, Е. М. ve Костомаров, В. Г. (1980). *Лингвострановедческая Теория Слова*. Москва: Русский язык. (Vereshchagin, E. M. ve Kostomarov, V. G. (1980). *Sözün Dilbilimsel ve Kültürel Teorisi*. Moskova: Ruski Yazık).

Виноградов, В. В. (1977). *Избранные Труды. Лексикология и Лексикография*. Москва: Наука. (Vinogradov, V. V. (1977). *Seçilmiş Çalışmalar. Sözlükbilim ve Sözlükbilim*. Moskova: Nauka).

Watcyn- Jones, P. (1994). *Target Vocabulary*. Penguin Book.

West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. London: Longman.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Australia: Edward Arnold.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.

Willis, J. (2008). *Teaching the Brain to Read*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wode, H. (1999). Incidental Vocabulary Acquisition in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*. 21: 243-258.

Wood, D. (2006). Uses and Functions of Formulaic Sequences in Second Language Speech: An Exploration of the Foundations of Fluency. *Canadian Modern Language Review*. 63(1): 13-33.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Xue, G., ve Nation, I. S. P. (1984). A University Word List. *Language Learning and Communication*. 3: 215-229.

Yahşi, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Düzey Sözvarlığını Belirleme: Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitapları ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamalarına Sözvarlığı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçın, S. K. (2005). *İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözvarlığı Unsurlarının Eğitsel Açından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaman, E. (2016). Türkçenin Güncel Sözvarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*. 45(210): 85-91.

Yavuz, S. (2013). Türkiye Türkçesi Ağızlarında Akrabalık Adları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 23(2): 71-91.

Yazıcı Ersoy, H. (2011). Başkurt Türkçesinde Aile ve Akrabalık İsimlerinde Kullanılan -Y Biçimbirimi. *Türkbilig*. 21: 87-112.

Yelten, M. (2009). *Türk Dili ve Anlatım Bilgileri*. İstanbul: Ofset Yayın Matbaacılık.

Yener, M. L. (2007). Türk Dilinde Sözcük Türleri Tasnifi Sorunu Üzerine. *Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları*. Tunca Kortantamer Özel Sayısı. 2(3): 606-623.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Qualitative Research Methods in the Social Sciences*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır ve Yordama Gücü Metin Türlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(3): 1531-1547.

Yılmaz, E. (2019). Pedagojik Sözlükbilimi Çalışmalarına Katkı: Yabancılar İçin Başlangıç Düzeyi Türkçe Sözlük (A1). *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*. 5(10): 31-47.

Yılmaz, E. (2018). *Yabancılar İçin Başlangıç Düzeyi Türkçe Sözlük*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yılmaz, E. (2014). *Temel Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yılmaz, M. (1999). *Kütüphane ve Bilgibilimi Açısından Bibliometrenin Önemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, Ö. (2008). *Kelime Türleri ile İlgili Yaklaşımlar (Akademik Eserler-Üniversite Hazırlık Kitapları)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, Y. ve Sarı, H. (2015). Türk Atasözlerinde Akrabalık Adlarının Kullanımı. *Rumelide, Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. 2: 1-20.

Yılmaz Atagül, Y. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Sıklık Analizi. *Turkish Studies*. 10: 1021-1036.

Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yorio, C. A. (1980). Conventionalized Language Forms and the Development of Communicative Competence. *Tesol Quarterly*. 14(4): 433-442.

Yüceol Özezen, M. (2001). Türkçe Deyimler Üzerine Birkaç Söz. *Türk Dili*. 600: 869-879.

Yüksel, T. (2005). *Dilbilgisi Kavramları Sözlüğü*. İstanbul: Uyanış Yayınevi.

Зарайский, А. А. (1992). Семантическая Теория Лондонской Лингвистической Школы и Проблемы Лексикографии. *Современные Проблемы Лексикографии* (ss. 60-62). Харьков. (Zaraysky, A. A. (1992). Londra Dilbilim Okulunun Anlambilimsel Kuramı ve Sözlükbilimin Sorunları. *Sözlükbilimin Modern Sorunları* (ss. 60-62). Kharkov).

Zenci, S. Ç. (2021). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki Sözcük Listelerinin Değerlendirilmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 4: 1-14.

Zeno, S. M., Ivens, S. H., Millard, R. T. ve Duvvuri, R. (1995). *The Educator's Word Frequency Guide*. New York: Applied Science Associates.

Zeynalov, F. (1993). *Türk Lehçelerinin Karşılaştırmalı Dilbilgisi*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Жеребило, Т. В. (2010). *Словарь Лингвистических Терминов*. Назрань: Пилигрим. (Zherebilo, T. V. (2010). *Dilbilimsel Terimlerin Sözlüğü*. Nazran: Piligrim).

Жалилова, Л. Ж. (2023). *Практическая Методика Обучения Иностранному Языку*. Бухара: “Sadriiddin Salim Buxoriy” Durdona. (Zhalilova, L. J. (2023). *Yabancı Dil Öğretiminde Yugulamalı Yöntemler*. Buhara: “Sadriiddin Salim Buxoriy” Durdona).

Zıllıoğlu, M. (1992). *İletişime Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Zıllıoğlu, M. (2010). *İletişim Nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.

Зимин, В. И. (1994). *Русские Пословицы и Поговорки*. Москва: Школа Пресс.
(Zimin, V. İ. (1994). *Rus Atasözleri ve Sözleri*. Moskova: Shkola Press).

Zimmerman, C. B. (2009). *Word Knowledge: A Vocabulary Teacher's Handbook*. Oxford: Oxford University Press.

Зиновьева, Е. И. ve Шахматова, М. А. (2005). *Лексикология и Лексикография в Аспекте Русского Языка как Иностранного: Научно-Методические Материалы*. Санкт-Петербург: Филологический факультет Санкт-Петербургского Государственного Университета. (Zinovyeva, E. İ. ve Shahmatova, M. A. (2005). *Ruşçanın Yabancı Dil Olarak Öğretimi Açısından Sözcükbilim ve Sözlükbilim: Bilimsel ve Metodolojik Materyaller*. Sankt- Petersburg: Sankt-Petersburg Devlet Üniversitesi Filoloji Fakültesi Yayınları).

Zipf, G. K. (1932). *Selected Studies of the Principle of Relative Frequency in Language*. Harvard: Harvard University Press.

Zipf, G. K. (1949). *Human Behaviour and the Principles of Least Effort*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Zülfikar, H. (1991). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.



EKLER

EK 1: Temel Terimler ve Tanımları

Bağlamlı Dizin (İng. concordance): dilsel girdilerin özniteliksel çözümlemesidir.

Bağlamlı Dizin Oluşturma (İng. concordance): dilsel girdilerin özniteliksel çözümlemesi yapılmasında yardımcı olan araçtır. Mevcut çalışmada bağlamlı dizin oluşturması *AntConc 3.5.9. Tutorial* (2020) yazılım programı aracılığıyla çözümlenmiştir.

Başsözcük (İng. lemma): derlemdeki teksözcüklerin çekim eklerinden arındırılmış ve sözlük girdisi olabilecek sözcük biçimidir (Aksan ve Yaldir, 2010: 378-379; Aksan ve diğerleri, 2015: 11-12).

Biçimbirim (İng. morpheme): dilde anlamlı en küçük birimdir. Biçimbirimler, tek tek sözcükbirimler olmakla birlikte sözcükbirimlere eklenen anlamlı en küçük parçalar olan ekler de olmaktadır (Demirci, 2015: 131; İmer ve diğerleri, 2011: 53).

Eğitimsel Dilbilim (İng. educational linguistics/linguodidactic): sözlükbilim, eğitim, yabancı dil öğretimi ve anadili eğitimi ile ilgili sorulara cevap arayan dilbilimin uygulama alt alanlarından biridir. Eğitimsel dilbilim, dil öğretim kuramında önemli rol oynayan dilin bilimsel özelliklerini ve diğer etmenlerini araştırmaktadır (Cowie, 1983; Dubichynskiy, 2008; Dubichynskiy, 2014; Edwards, 1987; Spolsky, 1978; Spolsky, 2021; Tarp, 2008; Tarp, 2010; Tarp, 2011).

Eğitimsel Sözlükbilimi (İng. educational/pedagogical lexicography): sözlüklerde sunulan dil birimlerinin dilbilimsel ve eğitimbilimsel açıdan derlemesinin kuramsal boyutuyla ve uygulanmasıyla ilgili olan sözlükbiliminin bir alt dalıdır (Morkovkin, 1990: 8; Tarp, 2011: 220). Eğitimsel sözlükbilimi genel sözlükbiliminin ve eğitimsel dilbiliminin araştırma alanlarına girmektedir.

Hedef Sözcük Varlığı (İng. lexical minimum/ target vocabulary): yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılması amaçlanan çeşitli dilbilimsel ve eğitimbilimsel metodolojik ilkeler temelinde, belirli bir derlem arasından seçilen ve gruplandırılan, sözlükbilimsel parametreleri çerçevesinde özel olarak düzenlenmiş sözlükbirimler kümesidir.

Hedef Sözcük Varlığı Listesi: yabancı dil öğretim alanında belirli bir dil düzeyinde iletişimsel yeterliliklerin başarılı bir şekilde uygulanması için dilbilimsel ve eğitimbilimsel metodolojik ilkeler temelinde seçilen gerekli ve yeterli miktarda tanımlanmış ve yapılandırılmış sözcükbirimleri içeren özel çok işlevli bütüncül bir sözlüksel üründür.

Kalıplaşmış Dil Birimleri: belli bir durumda kullanılan, toplumda uzlaşmaya varılmış söz öbekleri ya da tümceleridir (Gökdayı, 2019: 18; Karaağaç, 2013: 523). Kalıplaşmış dil birimlerinin içerisinde belirli bir biçimde kullanılan atasözleri, deyimler, ikilemeler, ilişki sözler, bileşik sözcükler ve kalıp sözler yer almaktadır. Sözlükbilimsel açıdan kalıplaşmış dil birimlerinin yalnızca sözlükbirimler için geçerli olan nedensizlik ilkesi karşıladığından dolayı birer sözlükbirim olarak sayılmaktadır.

Örnekçe (İng. token): sözlük üretimi işlemlerinde derlem büyüklüğünü belirtmekte kullanılan, temel derlem işleme birimidir (Aksan ve Yaldır, 2010: 378-379; Aksan ve diğerleri, 2015: 11-12).

Söz: ses ve anlam boyutunda *gösteren* (ses) (İng. signifier) ve *gösterilen* (kavram) (İng. signified) birleşmesinden doğan bir birimdir ve dil soyutlamanın bir gerçekleşmesidir (İşeri, 2017: 16).

Sözcük (İng. word): ses öbeğinden oluşan, belli bir kavramı karşılayan, somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran bir dil birimi (Korkmaz, 2019: 174).

Sözcükbiçim (İng. wordform): bir sözcükbiriminin dilbilgisel bağlamına göre olası biçimlenişleridir (çekimli değişkisi/çekimsel dizin) (İmer ve diğerleri, 2011: 229; Karaağaç, 2013: 725; Uzun, 2006: 19).

Sözcükbirim (İng. lexeme): bir dilin sözvarlığında yer alan bir birim ve bu birimin olası tüm biçimlenişlerini kapsayan soyut bir üst gösterimdir (İmer ve diğerleri, 2011: 228; Jackson, 2016: 18; Uzun, 2006: 18). Dil sisteminin ana birimi olarak sözcük, çağdaş dilbilim yaklaşımlarda *sözcükbirim* olarak da adlandırmaktadır. Sözcükbirimler, sözcükbilimin araştırma nesnesi oluşturur.

Sözcük Kullanılabilirliği: bir sözcükbiriminin değerinin ortak ana göstergesidir. Sözcük kullanılabilirliği, bir sözcüğün belirli sayıda olan kaynaklarında belirli bir sıklıkta geçme özelliğidir. Sözcük kullanılabilirliği, bir göstergenin eş değer bileşenleri olan sözcük sıklığı ve sözcük yaygınlığı ölçütlerinden oluşmaktadır. Bu ölçütleri sözcükbirimlerinin katsayısı tutarlılığı sağlamaktadır. Sözcükbirimin katsayısı tutarlılığı sözcük kullanılabilirliğinin bir ölçüsüdür.

Sözcük Kullanım Sıklığı: (İng. frequency): sözcük sıklığı, bir sözcükbirimin tek bir kaynakta veya birçok kaynaklarında toplam kullanım sayısıdır. Sözlükbilimsel açıdan kullanım sıklığı, incelenen derleminde dilsel öğelerin (örnekçelerin, teksözcüklerin ya da başsözcüklerin) kaç kez gerçekleştiği sayısıdır (Aksan ve Yaldır, 2010: 378).

Sözcük Kullanım Yaygınlığı: sözcüğün en az bir kez geçtiği kaynakların sayısıdır.

Sözlükbirim (İng. lexical unit): sözlükte maddebaşı olarak gösterilebilen ve sözlüksel bir biçim ile tek bir anlamın bileşeni olan bir sözcükbirimidir (Cruse, 2001: 239). Sözlükbirimler, sözlükbilimin araştırma nesnesi oluşturur.

Sözlükçe (İng. lexicon): temel düzenlenişi değişmeyen, dilbilgisinin, sözlüksel birimleri sözlüksel kütükleri ile birlikte sunan depolama bileşeni (İmer ve diğerleri, 2011: 231); bir dilin temel gerekliliklerinden oluşan temel birimlerin listesi (Cruse, 2001: 238).

Sözlüksel Ulam (İng. lexical category): sözcük türü de denilen sözlükçede listelenmiş sözlükbirimlerin sergilediği ulamlardır. (İmer ve diğerleri, 2011: 232).

Söz Öbeği (İng. lexical phrases): tek sözcükbirimle anlatılamayan, birden çok sözcükbirimine gereksinim duyulan, kavramları, bazı nesneleri ve eylemleri karşılayan dil birimidir. Söz öbekler birer sözlükbirimlerdir. Bu sözlükbirimlerinde yer alan sözcükbirimler yeni bir anlam kazanmakta ve böylece anlam alanını genişletmektedir.

Sözvarlığı (İng. vocabulary): dünyanın içselleştirilmesi, içselleştirilerek anlamlandırılması ve bu anlamlar doğrultusunda düşünceler üretilmesi ve aktarılması gibi önemli fonksiyonların gerçekleştirilmesini üstlenen sözcüklerin ve sözcük birliklerinin toplamı (Yalçın, 2005: 25).

Taban: sözlükbilimsel bağlamında taban kavramı sözcükbiriminin biçim ve anlam yapısını birlikte ortaya koyduğundan dolayı sözlükbirimlerinin kabul edilme sınırı sayılmaktadır (Baş, 2011; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005). Mevcut çalışmada dilsel girdileri çekim eklerinden ayrılarak *taban* olarak ele alınmıştır.

Teksözcük/Çeşit (İng. type): derlemde tekrar eden sözcükbirimlerin her biri ya da birbirinden farklı olan her sözcük biçimidir (Aksan ve Yaldir, 2010: 378-379; Aksan ve diğerleri, 2015: 11-12).

Temel Hedef Sözvarlığı Listesi: Temel veri tabanındaki verileri temel listesi oluşturmaktadır.

Temel Sözvarlığı (İng. basic vocabulary): dilin temel sözlüğü (Karaağaç, 2013: 798).

EK 2: İletişimsel Dil Yetkinliklerine Dayalı Ortak Başvuru Seviyelerinin Dizgeleri

Dilsel Yetkinlik				Toplumdilbilimsel Yetkinlik
DÜZEY	Genel Dil Varlığı	Sözvarlığı	Sözcük Denetimi	
C2	Düşüncelerini tam anlamıyla doğru olarak anlatabilmek, anlam belirsizliği ortadan kaldırmak için üst düzeyde geniş, kapsamlı bir sözvarlığından yararlanabilir.	Deyimler ve günlük dildeki anlatım içeren çok geniş bir sözvarlığına sahiptir; sözcükbirimlerinin anlam düzeylerinin farkındadır.	Sözcükbirimler sürekli olarak doğru ve uygun bir şekilde kullanır.	Anlamanın yanı sıra anlam düzeylerinin farkında olarak deyim ve günlük konuşma diline ait anlatıma hakimdir. Anadil konuşucularının ifadelerinin toplumdilbilimsel ve sosyokültürel imaları doğru olarak değerlendirebilir ve uygun biçimde karşılık verebilir. Yönetmek, tartışmak, ikna etmek, caydırmak, müzakere etmek ve danışmanlık yapmak için etkin bir şekilde sözlü ve yazılı olarak çok çeşitli ve çok yönlü dil kullanabilir.
C1	Kapsamlı bir sözvarlığına sahip olduğundan seçtiği anlatımlar ile söylemek istediklerini açıkça ifade edebilir.	Dolaylı ifadelerle boşlukların anında üstesinden gelmeye izin veren geniş bir sözvarlığına sahiptir. Daha az karşılaşılan sözcükbirimlerinin bile eş anlamlılarını kullanarak hemen hemen tüm durumlarda birkaç sözcükbirimi seçeneği arasında seçim yapabilir. Yaygın deyimlere ve günlük anlatımlara hakimdir; sözcükbirimleri oldukça iyi kullanabilir. Kendi uzmanlık alanında ortak olan teknik terim ve deyim genişliğini anlayabilir ve uygun şekilde kullanabilir.	Daha az yaygın olan sözcükbirimleri deyimsel olarak ve uygun şekilde kullanır.	Üslup geçişlerini fark edip takdir ederek geniş çeşitlilikteki deyimsel ifadeleri ve gündelik anlatımı tanıyabilir. Mizah, ironi, argo ve örtük kültürel göndermeleri anlayabilir ve ince anlam ayrımlarını yakalayabilir. Duygusal, kinayeli ve şaka yollu anlatımlar dahil olmak üzere sosyal amaçlar için dili esnek ve etkili bir biçimde kullanabilir. Resmi düzeylerini (üslup ve tarz) sosyal bağlama uygun olduğu şekilde resmi/ gayri resmi veya gündelik anlatıma uyacak şekilde ayarlayabilir ve tutarlı bir üslup sürdürebilir.

B2 B2/2	Açık betimlemeler yapabilmek, bakış açılarını ifade edebilmek ve bunu yapmak için yetecek düzeyde bir sözvarlığına sahiptir.	Kendi uzmanlık alanının temel teknik terminolojisini anlayabilir ve kullanabilir ve birçok genel alandan konulara ilişkin geniş bir sözvarlığına sahiptir. Çoğu bağlamda oldukça sistematik biçimde birçok sözcükbirimlerin uygun eşdizimlerini üretebilir. Uzmanlık gerektiren sözcükbirimlerin çoğunu anlayabilir ve kullanabilir ancak bunun dışında uzmanlık gerektiren terminolojisiyle ilgili sorunları yaşayabilir.	İletişimi engellemeden bazı yanlış sözcükbirimi seçimi görülse bile sözlüksel doğruluk genellikle yüksektir.	Sosyokültürel/toplumdil bilimsel ipuçlarını tanıyabilir ve yorumlayabilir ve kendini uygun şekilde ifade etmek için duruma göre dilsel ifade biçimlerini bilinçli olarak değiştirebilir. Resmi veya gayri resmi söyleyiş biçimlerinde, duruma ve ilgili kişiye/kişilere uygun olarak, kendini güvenle, açık ve kibar ifade edebilir.
B2/1				Resmi ve gayri resmi ifade biçimleri arasında bir ayrım yapmak için ifadelerini ayarlayabilir. Durumlara göre kendini uygun şekilde ifade edebilir ve kaba anlatım hataları önleyebilir.
B1	Öngörülemeyen durumları betimlemek, bir düşüncenin ya da sorunun ana noktaları kabul edilebilir bir netlikle açıklamak ve kültürel konular hakkındaki düşüncelerini ifade etmek için yeterli zenginlikte bir sözvarlığına sahiptir. Aile, hobi, ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi konularda başa çıkabilecek kadar yeterli sözvarlığına sahiptir.	Aşına olduğu konular ve günlük durumlarla ilgili iyi bir sözvarlığına sahiptir. Aile, hobiler, ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda kimi zaman dolaylı ifadelerle de olsa kendini ifade edecek yeterli genişlikte sözvarlığına sahiptir.	Temel sözcükbirimi birikimine iyice hakimdir ancak daha karmaşık düşünceleri ifade ederken veya aşına olmadığı konuları ve durumları ele alırken temel hatalar yapabilir. Aşına olduğu konuları tartışırken çok çeşitli basit sözcükbirimleri uygun şekilde kullanır.	Herhangi bir resmiyet niteliği taşımayan bir üslupta en yaygın dilsel araçları ve biçimlerini kullanarak çok geniş çeşitlilikteki dil işlevlerini gerçekleştirebilir. Belirgin nezaket kurallarının çerçevesinde iletişim kurar. İletişimde bulunduğu toplum ile kendi toplumu arasındaki gelenek, adet, tutum, değer ve inanç farklılıklarının bilincindedir ve iletişimde bu farklılıklara dikkat eder.

A2	A2/2	Genelde istediklerini ifade ederken ödün vermek ve sözcük aramak zorunda kalacak olsa bile önceden tahmin edilebilir içeriğe sahip günlük durumlarla başa çıkmasını sağlayacak temel bir sözcüklüğe sahiptir. Kişisel ayrıntılar, günlük rutin, istekler ve ihtiyaçlar, bilgi talepleri gibi somut gereksinimleri gidermek için kısa, günlük ifadeler üretebilir. Öbekler, kısa sözcük grupları ve kalıp ifadeler yardımıyla kendisinin ve bir başkasının ne yaptığı, nelere sahip olduğu ve mekanlar gibi konular hakkında iletişim kurabilir. Öngörülebilir yaşamsal durumları kapsayan, sınırlı bir kısa ve ezberlenmiş sözcüklüğe sahiptir.	Aşına olduğu durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yapabilecek yeterli sözcüklüğe sahiptir. Temel iletişim ihtiyaçları ifade edecek yeterli sözcüklüğe sahiptir. Basit temel gereksinimlerini giderebilecek kadar için yeterli sözcüklüğe sahiptir.	Somut, günlük ihtiyaçlarla ilgili dar bir sözcük birimi birikimine sahiptir.	Bilgi alışverişi, ricada bulunma gibi temel dilsel işlevleri yerine getirebilir, düşünce ve tutumları basit bir biçimde ifade edebilir. En temel ortak ifadeleri kullanarak basit ancak etkili bir şekilde toplum içinde iletişim kurabilir.
	A2/1				Gündelik selamlama ve hitap yapılarını kullanarak kısa süreli sosyal iletişime girebilir. Davet, öneri ve özür dileme gibi sosyal iletişimi gerçekleştirebilir ve karşılık verebilir.
A1		Kişisel ayrıntılar ve somut türden ihtiyaçlar hakkında çok basit bir temel ifade dizisine sahiptir.	Belirli somut durumlarla ilişkin temel sözcük birimlere ve söz öbeklerinden oluşan birikimine sahiptir.	Tanımlayıcı yok.	En basit düzeyde günlük nezaket yapılarını kullanarak temel sosyal iletişime kurabilir: selamlama ve vedalaşma, kendini tanıtmak, "lütfen, teşekkür ederim, özür dilerim, üzgünüm, vb." gibi kalıpları kullanabilir.
A1 öncesi		Kendisi hakkında basit bilgiler vermek için birbirinden kopuk sözcükleri ve temel ifadeleri kullanabilir.	Tanımlayıcı yok.	Tanımlayıcı yok.	Tanımlayıcı yok.

Kaynak: D-AOBM, 2009: 104-106; TELC D-AOBM, 2013: 110-111; 113-114; 124-125; D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021: 134-135'den uyarlandı.

EK 3: Türkçe İlişki Sözlerinin Anlam Bakımından Sınıflandırılması

İLİŞKİ SÖZLERİN ANLAM SINIFLANDIRILMASI	
Kaynak	İLİŞKİ SÖZLERİN ULAMLARI
Aydın Y. (2018)	1. Selamlaşmalar 2. Özür dilemeler 3. Hal, hatır sormalar 4. Tanışmalar 5. Rica etmeler 6. Şükür, minnet ve teşekkür etmeler 7. Onaylamalar, izin istemeler, kabuller, doğrulamalar, memnuniyet 8. Reddetmeler, bıkınlık, çaresizlik 9. Karşılamlalar 10. Vedalaşmalar, özlemler 11. Uğurlamalar 12. Kutlamalar, destekler 13. İyi dilekler, dualar 14. İlenmeler, beddualar 15. Sevgi ifadeleri 16. Seslenmeler, nidalar, hitaplar 17. Yeminler 18. Uyarılar, korkutmalar, sinirlenmeler, üzülmeler 19. Şaşırlan durumlarda kullanılan ilişki sözleri 20. Karşılıklı konuşmalarda kullanılan ilişki sözleri 21. Uykudan önce söylenen ilişki sözleri 22. Yıkılan veya tıraş olan kişiler için söylenen ilişki sözleri 23. Dini inançları bildiren ilişki sözleri
Erol Ç. (2007)	1. Hayır dualar: hasta veya yaşlı kişiler için; okula giden çocuğa; bir yere gidene veya bir yerden dönene; ölümün ardından vb. 2. Beddualar: iş üzerine; kötü talih; nankör kişiler için; mal mülk ve para ile ilgili olanlar vb. 3. Yeminler (ant) ve söz vermeler: ölmek üzerine; anne-baba ve çocukları üzerine; dinden çıkma, haram veya günah ile ilgili vb. 4. Günlük hayatta kullanılan çeşitli kalıp sözler: selamlaşma sözleri; uykudan önce söylenenler; hal hatır sormalar; kutlamalar; yıkılan veya tıraş olan kişiler için.
Çökdayı H. (2008)	1. Hayırdua ve iyi dilek bildirenler 2. Küfür, beddua-ilenç bildirenler 3. Duygusal tepkileri dile getirenler 4. Selamlaşma bildirenler 5. Ayrılık bildirenler 6. Batıl inançları bildirenler 7. Bir istek bildirenler 8. Konuşanı veya dinleyeni yüceltme bildirenler 9. Bir isteği kabul veya reddetme bildirenler 10. Dinleyeni eleştirme, uyarma, tehdit etme bildirenler 11. Genel bir davranış veya düşünce bildirenler 12. Töre, gelenek ve kültürel değerleri yansıtanlar 13. Dini inançları bildirenler 14. Soru sorup cevap isteyenler 15. Özür dileme bildirenler 16. Sembolik olarak ödüllendirme bildirenler 17. Minnet, teşekkür bildirenler

Kaynak: Aydın, 2018; Erol Ç., 2007; Gökdayı, 2008'den uyarlandı.

EK 4: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında İlişki Sözlerinin Sınıflandırılması

İLİŞKİ SÖZLERİN SINIFLANDIRILMASI						
İlişki Sözlerin Uamları	Bağlamlarına Göre Kalıp Sözler (Ünsal, 2013)	Bildirilişim Konularına Göre Kalıp Sözler (Demir ve Uzdu Yıldız, 2016)	İŞLEV VE BAĞLAMLARA GÖRE KALIP SÖZLER (Bayraktar, 2019)			
			I. Sosyal ilişki kalıpları	II. Duygu kalıpları	III. Tutum kalıpları	IV. Söylem Düzenleme Kalıpları
	Teşekkür: Teşekkürler; Teşekkür ederim, Sağ ol. Vedalaşma: Hoşça kal, Görüşürüz, İyi günler. Selamlaşma: Merhaba, Günaydın, İyi günler. İyi Dilekte Bulunma: Geçmiş olsun (hepimize), Kolay gelsin. Hatır Sorma: Nasılsın(ız)? İyi misin? Ne var ne yok? Ne haber? Teklif: Ne dersin? Ne diyorsunuz? Yardım edeyim. Onay: Haklısın, Ya evet hatırlamaz mıyım? Emir/Rica: Lütfen Ehliyet ve ruhsatınız! Bize zorluk çıkarmayın! Lütfen. Teklifi Kabul Etmek: Tabii oğlum, Tamam, İyi olur, Haydi gel. Uğurlama: Güle güle, Rica ederim, İyi günler. Cevap: Buyurun efendim. Karşılama: Hoş geldiniz. Tehdit: Ben kimim, biliyor musun? Serzeniş: Ne derdim var diye soruyor musun? Benim suçum ne, insan olmak mı? Usanç: Allahım, ne insanlar var şu dünyada. İstek: Eşyalara göz kulak olsunlar! Soru/Sorgulama: 10 Nisan'da, akşam saat beşten sonra ne yaptınız? Davet: Buyurun. Kutlama:¹¹² Öneri. Ret: Ne cezası? Tanışma: Hoş geldine gitmek	Kişi Hakkında Bilgiler: Aklında, Aman bana ne, Anası kılıklı, Bahtiyar oldum. Ev ve Çevre: Bana müsaade, Krallara layık, Allah kolaylık versin, Biz neden böyleyiz? Günlük Yaşam: Alimallah, Akıl var ızan var, Akıl işi değil, Ah ne kadar yazık. Boş Zaman/Eğlence: Göreyim seni, El bende, Fala inanma falsız da kalma, Kısananlar çatlasın. Gezi: Allah kavuştursun, Yolcu yolun gere, İyi tatiller. Bireyler Arası İlişkiler: Affınız sığınarak, Aklıma şaşayım, Allah canını almasın. Sağlık ve Vücut Bakımı: Acil şifalar dilerim, Allah çekirtmesin, Buna da şükür. Eğitim: Eğitim şart, Fi tarihinde, İyi çalışmalar, Lütfen cevap veriniz. Ahşveriş: Allah bereket versin, Aşağısı kurtarmaz, Başka bir isteğiniz var mı? Başka nasıl yardımcı olabilirim? Yiyecek ve İçecekler: Allah ne verdiyse yeriz, Hamdolsun, Helal, Tadı tuzu yok. Kamu Hizmetleri: Ferman sizin; Formalite icabı, Bugün git yaran gel, Eller yukarı! Mekanlar: Buyurun, Damsız girilmez, Değmesin yağlı boya, Girin. Dil: Başka bir deyişle; Büyük sözüm tövbe, Daha doğrusu, Demem o değil. Hava Durumu: Allah'ın takdiri.	A. Gündelik İletişim Selamlaşma: Selamınaleyküm. Tanışma: Memnun oldum. Hal Hatır Sorma: Ne var ne yok? B. Kutlama Bayram: Bayramınız mübarek olsun. Doğum: Güle güle büyüün. Doğum Günü: Nice mutlu yıllara! Evlilik/Nişan: Allah tamamina erdirdin. Kandil: Hayırlı kandiller. Sünnet: Allah damatlığını da göstersiz. Övülesi Bir Şey Yapma: Vatanımıza milletimize hayırlı olsun. Özel Günler: Öğretmenler gününüz kutlu olsun. Yeni Başlangıçlar (Atanma, İşe Başlama, Taşınma): Allah utandırmasın. C. Sosyal Havat Alışveriş: Bol kazançlar. Banyo ve Saç Kestirme: Sıhhatler olsun. Eğlence: Hayat sana güzel. Karşılama/Uğurlama: Hoş bulduk. Mücadele (Ders, İş, Sınav, Yarış): Allah zihin açıklığı versin. Sıkıntı/Hastalık: İçini ferah tut. Yeme İçme: Ziyade olsun. D. Taziye Başağlığı Dileme: Ruhu şad olsun.	Acıma/Üzüntü: Ne çektiğimi bir ben bir Allah bilir. Beğeni/Memnuniyet: Oh be dünya varmış. Belirsizlik/Çaresizlik: Kismet diyelim. Endişe/Korku: Sonumuz hayrolsun. Minnet: Ne kadar teşekkür etsem az. Öfke: Şerefsiz. Özlem: Hey gidi günler hey! Pişmanlık: Üzgünüm. Sevgi: Yeter ki sen iste. Şaşkınlık: Hadi canım sen de!	Bireyici/Toplumcu Tutum: Hakkını helal e. Cinsiyetçi Tutum: Adam gibi adam. Eleştirme: Aklım almıyor. İkna: Hatırım için. İroni (Tersinleme): Bir sen eksiksin! İtiraz/Ret: Olsa dükkân senin. Nezakete: Buyurun. Onaylama: Fark etmez. Övme: Yakıştır. Özür: Kusura bakma. Sabır: Ya sabır! Söz Verme: Sözüm söz. Teşekkür: Sağ ol (var ol). Umursamama: Kim ne derse desin. Uyarma: Sana ne?	Konuya Giriş: Laf aramızda. Konu Değiştirme: Lafını unutma. Konuyu Toparlama: Lafı uzatmayayım; Ne diyordum ben?

Kaynak: Ünsal, 2013; Demir ve Uzdu Yıldız, 2016; Bayraktar, 2019'dan uyarlandı.

¹¹² Çalışmada kutlama ve öneri uamlara örnek verilmemiştir.

EK 5: Sözlüksel Anlam Türüne Göre Niteleyicilerinin Sınıflandırılması

YAPI	BASİT NİTELEYİCİLERİ	TÜREMİŞ NİTELEYİCİLERİ	BİRLEŞİK NİTELEYİCİLERİ
TÜR			
NİTELEME NİTELEYİCİLERİ			
Renk Niteleyicileri	BEYAZ, KIRMIZI, KARA, AK, BOZ, MAVİ, PEMBE, YEŞİL vb	KIRÇIL, AĞARAN vb.	MAVİMTIRAK, KOYU KESTANE, SAPSARI, MASMAVİ, KAPKARA, BEMBİYAZ, YEMYEŞİL, GÜLKURUSU, AÇIK MAVİ vb.
Boyut Niteleyicileri (zaman, yer ya da mesafe)	DERİN, SIĞ, DAR, KÜÇÜK, YAKIN, UZAK, UZUN vb.	GECELİK, ANKARALI, KIŞLIK, BAHÇELİK, YILLIK, DARACIK, ÇIKMAZ, GELECEK, MEHTAPLI vb.	DÜPEDÜZ, DÜMDÜZ, DAPDAR, KOSKOCAMAN vb.
Durum Niteleyicileri (türlü nitelik)	YAVAŞ, AYRI, YENİ, ESKİ, BOŞ vb.	SIKINTILI, HIZLI, BÖLÜCÜ, YARATICI, DAYANILMAZ, GİDECEK vb.	YAPAYALNIZ, APAYRI, SAPASAĞLAM, YEPYENİ, DOPDOLU vb.
Biçim Niteleyicileri (fiziksel, davranşsal ya da bedensel nitelik)	GÜZEL, ÇIPLAK, ÇİRKİN, TEMBEL, KABA, BURUK, ZARİF, ASMA, KABARTMA vb.	AŞAĞILIK, GÖRGÜLÜ, SOMURTKAN, ÇEKİNGEN vb.	US YUVARLAK, ÇATIK KAŞLI, ÇEMBER SAKALLI, YALIN AYAK vb.
Duyu Niteleyicileri (duyularla algılanan nitelik)	ACI, SICAK, TATLI, İYİ, KÖTÜ, EKŞİ, SOĞUK, SERT vb.	ACIMSI, YUMUŞACIK vb.	SIMSICAK, KASKATI, SİRİLSIKLAM vb.
BELİRTME NİTELEYİCİLERİ			
İşaret Niteleyicileri	BU, ŞU, O		
Soru Niteleyicileri	HANGİ, KAÇ, NE, NASIL vb.	KAÇINCI, NEREDEKİ, KAÇAR vb.	NE GİBİ, NE BİÇİM, NE TÜRLÜ vb.
Sayı Niteleyicileri	BİR, İKİ, OTUZ, YÜZ, İLK, SON vb.	ÜÇER, ÜÇLÜ, BEŞLİ, İKİZLİ, YÜZLÜK, SEKSENLIK, ONAR, BİRER, BİRİNCİ, BİRLER vb.	YİRMİ İKİ, ON BEŞ, ÜÇTE BİR, DÖRTTE BİR, BEŞTE BİR, YÜZDE OTUZ, YÜZDE BEŞ vb.
Belirsizlik Niteleyicileri	AZ, BAŞKA, BİR, BÜTÜN, BAZI, ÇOK, FAZLA, HER, HİÇ, KAÇ, NİCE vb.	BUNCA, ÇOĞU, KİMİ, SINIRSIZ vb.	BELLİ BAŞLI, AZ BUÇUK, HİÇBİR, HUDUTSUZ, BİRAZ, BİRÇOK, BİRTAKIM, BİRKAÇ, BİR HAYLİ, BİR SÜRÜ, BİR YİĞİN, YİĞİN YİĞİN vb.

Kaynak: Yazar tarafından uyarlandı.

EK 6: Temel Veri Tabanındaki Sözlükbirimlerinin Sıklık Dereceleri ve Frekansları

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	Sözlüksel Ulam	TDK (+/-)	Derece ¹¹³	Gözlenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	ve	BAĞL	+	1	1872	5
2.	ben III.	ADIL	+	1	1619	5
3.	var	A/N	+	1	1598	5
4.	bir	A/N	+	1	1387	5
5.	çok	B/B	+	1	1267	5
6.	ne III.	B/ADIL/N	+	1	1263	5
7.	bu	ADIL	+	1	1092	5
8.	o (III)	ADIL/N	+	1	1016	5
9.	gitmek	E	+	2	867	5
10.	ev	A	+	2	798	5
11.	saat	A	+	2	766	5
12.	aşağı	A/N/B	+	2	746	5
13.	da/de ¹¹⁴	BAĞL	-	2	645	5
14.	sen	A	+	2	615	5
15.	ad	A	+	2	601	5
16.	istemek	E	+	2	563	5
17.	gelmek	E	+	2	553	5
18.	yapmak	E	+	2	553	5
19.	öğrenci	A	+	2	526	5
20.	siz	ADIL	+	2	515	5
21.	gün	A	+	3	460	5
22.	biz	ADIL	+	3	452	5
23.	okul	A	+	3	439	5
24.	onlar	ADIL	+	3	421	5
25.	arkadaş	A	+	3	420	5
26.	yazmak	E	+	3	415	5
27.	güzel	A/N/B	+	3	394	5
28.	okumak	E	+	3	380	5
29.	yok	A	+	3	380	5
30.	almak	E	+	3	361	5
31.	olmak	E	+	3	361	5
32.	için	İLG	+	3	357	5
33.	anne	A	+	3	351	5
34.	zaman	A	+	3	351	5
35.	nerede	B	+	3	347	5
36.	evet	İLG	+	3	335	5
37.	sınıf	A	+	3	335	5
38.	kaç	N	+	3	333	5
39.	değil	A	+	3	332	5
40.	kitap	A	+	3	332	5
41.	sonra	B	+	3	329	5
42.	soru	A	+	3	327	5
43.	önce	B	+	3	326	5

¹¹³ Sözcük sıklıkları birinci derecede 1.000 ve üzeri, ikinci derecede 500 ila 1.000 arası, üçüncü derecede 300 ila 500 arası ve dördüncü derecede 100 ila 300 arası ve beşinci derece 10 ila 100 arası olarak derecelenmiştir.

¹¹⁴ TDK Türkçe Sözlüğünde maddebaşı olarak yer almayan sözlükbirimler listede kırmızı olarak işaretlenmiştir.

44.	ile	BAĞL	+	3	314	5
45.	kim	ADIL	+	3	308	5
46.	baba	A	+	3	306	5
47.	metin	A	+	3	304	5
48.	en III.	B	+	3	301	5
49.	hangi	N	+	4	299	5
50.	ünite	A	+	4	296	5
51.	öğretmen	A	+	4	295	5
52.	Türkiye	A	-	4	293	5
53.	Türkçe	A	+	4	289	5
54.	araba	A	+	4	276	5
55.	çocuk	A	+	4	273	5
56.	hayır I.	İLG	+	4	269	5
57.	merhaba	A/ÜNL	+	4	267	5
58.	telefon	A	+	4	258	5
59.	aile	A	+	4	257	5
60.	on	A	+	4	256	5
61.	çalışmak	E	+	4	255	5
62.	yemek I	A	+	4	250	5
63.	ders	A	+	4	248	5
64.	iş	A	+	4	245	5
65.	iyi	N/B	+	4	243	5
66.	dinlemek	E	+	4	236	5
67.	otobüs	A	+	4	235	5
68.	cümle	A	+	4	235	5
69.	nasıl	B	+	4	234	5
70.	tamamlamak	E	+	4	232	5
71.	kelime	A	+	4	229	5
72.	kelime	A	+	4	229	5
73.	yıl	A	+	4	225	5
74.	her	N	+	4	224	5
75.	oda	A	+	4	224	5
76.	sevmek	E	+	4	224	5
77.	cevaplamak	E	+	4	223	5
78.	ama	BAĞL	+	4	222	5
79.	büyük	N	+	4	222	5
80.	konuşmak	E	+	4	222	5
81.	bakmak	E	+	4	221	5
82.	bugün	A	+	4	220	5
83.	daha	B	+	4	219	5
84.	örnek	A	+	4	219	5
85.	doğru	A/N/B	+	4	211	5
86.	sabah	A	+	4	208	5
87.	tamam	N/İLG ÜNL	+	4	204	5
88.	resim	A	+	4	202	5
89.	uygun	N	+	4	202	5
90.	insan	A	+	4	201	5
91.	kadar	İLG	+	4	196	5
92.	doktor	A	+	4	186	5
93.	akşam	A	+	4	185	5
94.	çünkü	BAĞL	+	4	181	5
95.	burada	B	+	4	179	5
96.	burası	A	+	4	179	5
97.	şimdi	B	+	4	177	5
98.	kullanmak	E	+	4	170	5
99.	söylemek	E	+	4	170	5
100.	kendi	İLG	+	4	169	5

101.	Ankara	A	+	4	167	5
102.	göre	İLG	+	4	166	5
103.	hava	A	+	4	166	5
104.	yer	A	+	4	166	5
105.	çıkmaq	E	+	4	165	5
106.	masa	A	+	4	164	5
107.	sokak	A	+	4	162	5
108.	ölke	A	+	4	161	5
109.	İstanbul	A	+	4	159	5
110.	gibi	B/İLG	+	4	157	5
111.	sinema	A	+	4	157	5
112.	yaşında	A	+	4	156	5
113.	oturmak	E	+	4	154	5
114.	teşekkür etmek	BE	+	4	153	5
115.	eşleştirmek	E	+	4	152	5
116.	başlamak	E	+	4	151	5
117.	yemek yemek	BE	+	4	151	5
118.	hanım	A	+	4	149	5
119.	kız	A	+	4	149	5
120.	doldurmak	E	+	4	148	5
121.	hafta sonu	BA	+	4	148	5
122.	hasta	N	+	4	148	5
123.	yurt	A	+	4	148	5
124.	para	A	+	4	147	5
125.	bilgisayar	BA	+	4	145	5
126.	öğrenmek	E	+	4	145	5
127.	yeni	N	+	4	145	5
128.	demek	E	+	4	143	5
129.	tatıl	A	+	4	141	5
130.	boşluk	A/DB	+	4	141	4
131.	alışveriş	BA	+	4	140	5
132.	bey	A	+	4	139	5
133.	yaşamak	E	+	4	139	5
134.	hangisi	B	+	4	138	5
135.	kardeş	A/ÜNL	+	4	138	5
136.	konuşma	A	+	4	138	5
137.	iyi günler	SÖZ	-	4	137	5
138.	müşteri	A	+	4	137	5
139.	park	A	+	4	137	5
140.	içmek	E	+	4	136	5
141.	kalem	A	+	4	136	5
142.	biraz	N/B	+	4	133	5
143.	cevap	A	+	4	132	5
144.	hafta	A	+	4	132	5
145.	dün	A	+	4	131	5
146.	yanlış	A/N/B	+	4	131	5
147.	hiç	B	+	4	130	5
148.	kaçta	B	+	4	130	5
149.	uçak	A	+	4	129	5
150.	yürümek	E	+	4	128	5
151.	nasılsın(ız)	SÖZ	+	4	127	5
152.	şehir	A	+	4	126	5
153.	diyalog	A	+	4	125	5
154.	lira	A	+	4	124	5
155.	dönmek	E	+	4	122	5
156.	beklemek	E	+	4	119	5
157.	ek	A/DB	+	4	119	5
158.	şu	N/İLG	+	4	119	5

159.	film	A	+	4	118	5
160.	kütüphane	BA	+	4	118	5
161.	nereye	B	+	4	118	5
162.	kalkmak	E	+	4	117	5
163.	bahçe	A	+	4	115	5
164.	dünya	A	+	4	115	5
165.	memnun olmak	BE	+	4	114	5
166.	bölüm	A	+	4	113	5
167.	kalmak	E	+	4	113	5
168.	küçük	N	+	4	113	5
169.	uzun	N/B	+	4	112	5
170.	görmek	E	+	4	111	5
171.	ne kadar	SÖZ	+	4	111	5
172.	yol	A	+	4	111	5
173.	market	A	+	4	110	5
174.	dil	A	+	4	109	5
175.	el	A	+	4	109	5
176.	kişi	A	+	4	109	5
177.	oynamak	E	+	4	109	5
178.	ifade	A	+	4	109	3
179.	hep	B	+	4	108	5
180.	üniversite	A	+	4	108	5
181.	ay II.	A	+	4	107	5
182.	bilmek	E	+	4	107	5
183.	bitmek I.	E	+	4	107	5
184.	tabii		+	4		
	(tabi/tabi ki)	B			106	5
185.	anlatmak	E	+	4	105	5
186.	bilet	A	+	4	105	5
187.	çay	A	+	4	105	5
188.	aramak	E	+	4	104	5
189.	işaretlemek	E	+	4	104	5
190.	izlemek	E	+	4	104	5
191.	sözcük	A	+	4	104	5
192.	tarih	A	+	4	104	4
193.	lütfen	B	+	4	103	5
194.	bayram	A	+	4	103	4
195.	geçmek	E	+	4	101	5
196.	dinleme	A	+	4	100	5
197.	otel	A	+	4	100	5
198.	yolculuk	AD	+	4	100	5
199.	yazma		+	4		
	I. (yazmak işi)	AD			100	4

EK 7: 100 Sözlükbirimlik Ad Listesi

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	Sözlüksel Ulam	TDK	Gözlenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	abla	A	+	55	5
2.	ad	A	+	601	5
3.	adam	A	+	79	5
4.	adres	A	+	67	5
5.	ağaç	A	+	87	5
6.	ağız	A	+	30	5
7.	ağustos	A	+	22	5
8.	aile	A	+	257	5
9.	akraba	A	+	19	5
10.	akşam	A	+	185	5
11.	alfabe	A	+	12	5
12.	alışveriş	A	+	140	5
13.	alt	A	+	40	5
14.	altı	A	+	81	5
15.	altmış	A	+	20	5
16.	amca	A	+	40	5
17.	anahtar	A	+	54	5
18.	anlam	A	+	33	5
19.	anne	A	+	351	5
20.	anneanne	BA	+	41	5
21.	ara	A	+	50	5
22.	araba	A	+	276	5
23.	araç	A	+	27	5
24.	arka	A	+	32	5
25.	arkadaş	A	+	420	5
26.	aşağı	A	+	746	5
27.	aşçı	A	+	29	5
28.	ateş	A	+	30	5
29.	avukat	A	+	35	5
30.	ay II.	A	+	107	5
31.	ayak	A	+	29	5
32.	ayakkabı	BA	+	53	5
33.	baba	A	+	306	5
34.	babaanne	BA	+	40	5
35.	bacak	A	+	23	5
36.	bahçe	A	+	115	5
37.	bakkal	A	+	12	5
38.	bal	A	+	9	5
39.	balık	A	+	54	5
40.	balkon	A	+	24	5
41.	bank	A	+	5	5
42.	banka	A	+	90	5
43.	bardak	A	+	55	5
44.	basketbol	BA	+	30	5
45.	baş	A	+	37	5
46.	bebek	A	+	47	5
47.	bekar	A	+	25	5
48.	beş	A	+	153	5
49.	bey	A	+	139	5

50.	beyaz	A	+	40	5
51.	bilet	A	+	105	5
52.	bilgi	A	+	69	5
53.	bilgisayar	BA	+	145	5
54.	bin	A	+	91	5
55.	bina	A	+	22	5
56.	bisiklet	A	+	27	5
57.	boy	A	+	49	5
58.	bölüm	A	+	113	5
59.	bugün	A	+	220	5
60.	burası	A	+	179	5
61.	burun	A	+	35	5
62.	cadde	A	+	86	5
63.	cep telefonu	BA	+	49	5
64.	cevap	A	+	132	5
65.	cuma	A	+	33	5
66.	cumartesi	BA	+	47	5
67.	cüzdan	A	+	27	5
68.	çalışma	A	+	17	5
69.	çanta	A	+	91	5
70.	çarşamba	A	+	27	5
71.	çatal	A	+	11	5
72.	çay	A	+	105	5
73.	çeyrek	A	+	66	5
74.	çiçek	A	+	80	5
75.	çocuk	A	+	273	5
76.	çorba	A	+	43	5
77.	dağ I.	A	+	22	5
78.	dakika	A	+	50	5
79.	dayı	A	+	38	5
80.	dede	A	+	65	5
81.	defter	A	+	63	5
82.	değil	A	+	332	5
83.	deniz	A	+	72	5
84.	ders	A	+	248	5
85.	devam	A	+	15	5
86.	dil	A	+	109	5
87.	dinleme	A	+	100	5
88.	diş I	A	+	35	5
89.	dişçi	A	+	11	5
90.	diyalog	A	+	125	5
91.	diz	A	+	8	5
92.	doğru	A	+	211	5
93.	doğum günü	BA	+	55	5
94.	doksan	A	+	26	5
95.	doktor	A	+	186	5
96.	dokuz	A	+	85	5
97.	dolap	A	+	73	5
98.	domates	A	+	47	5
99.	dondurma	A	+	14	5
100.	döner	A	+	17	5

EK 8: 100 Sözlükbirimlik Özel Adlar Listesi

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	Sözlüksel Ulam	TDK	Gözenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	Almanya	A	-	26	5
2.	Ankara	A	+	167	5
3.	Fransa	A	-	19	5
4.	Fransız	A	+	15	5
5.	İngiliz	A	+	13	5
6.	İngilizce	A	+	45	5
7.	İngiltere	A	-	16	5
8.	İstanbul	A	+	159	5
9.	İzmir	A	+	42	5
10.	Japonya	A	-	23	5
11.	Kapadokya	A	+	21	5
12.	Rus	A	+	22	5
13.	Rusça	A	+	17	5
14.	Rusya	A	-	28	5
15.	Türk	A	+	65	5
16.	Türkçe	A	+	289	5
17.	Türkiye	A	-	293	5
18.	Adana	A	+	12	4
19.	Alman	A	+	10	4
20.	Almanca	A	+	13	4
21.	Amerika	A	+	10	4
22.	Anadolu	A	+	18	4
23.	Antalya	A	+	34	4
24.	Arap	A	+	9	4
25.	Arapça	A	+	19	4
26.	Atatürk	A	-	23	4
27.	Ayasofya	A	-	10	4
28.	Bulgar	A	+	8	4
29.	Bulgaristan	A	-	8	4
30.	Bursa	A	+	17	4
31.	Çin	A	-	15	4
32.	Çinli	A	+	15	4
33.	Fransızca	A	+	10	4
34.	İspanya	A	+	11	4
35.	İspanyol	A	+	9	4
36.	İspanyolca	A	+	6	4
37.	İzmirli	A	+	7	4
38.	Japon	A	+	14	4
39.	Japonca	A	+	7	4
40.	Kazakistan	A	-	10	4
41.	Kazakistanlı	A	-	6	4
42.	Kızılay Meydanı	A	-	29	4
43.	Londra	A	-	9	4
44.	Marmara	A	+	16	4
45.	Paris	A	-	13	4
46.	Suriye	A	-	8	4
47.	Türkiyeli	A	-	8	4
48.	Yunanistan	A	-	8	4
49.	Adıyaman	A	+	3	3

50.	Akdeniz	A	+	19	3
51.	Alanya	A	+	4	3
52.	Amsterdam	A	-	7	3
53.	Anıtkabir	A	+	19	3
54.	Ankaralı	A	+	8	3
55.	Azerbaycan	A	-	8	3
56.	Bartın	A	+	5	3
57.	Boğaz	A	+	10	3
58.	Bolu	A	+	5	3
59.	Brezilya	A	-	8	3
60.	Bulgarca	A	+	7	3
61.	Bursalı	A	+	3	3
62.	Çanakkale	A	+	4	3
63.	Çankaya	A	+	9	3
64.	Çince	A	+	7	3
65.	Doğu Anadolu	A	-	5	3
66.	Edirne	A	+	4	3
67.	Ege	A	-	8	3
68.	Ege Denizi	A	-	5	3
69.	Erzurum	A	+	9	3
70.	Everest	A	-	8	3
71.	Farsça	A	+	9	3
72.	Gaziantep	A	+	8	3
73.	Güneydoğu Anadolu	A	-	4	3
74.	Gürcistan	A	+	7	3
75.	Gürcüce	A	+	5	3
76.	Hindistan	A	-	7	3
77.	Hollanda	A	-	10	3
78.	Hollandaca	A	+	3	3
79.	Hollandalı	A	+	6	3
80.	İran	A	-	8	3
81.	İranlı	A	+	7	3
82.	İstanbul	A	+	4	3
83.	İtalya	A	-	11	3
84.	İtalyan	A	+	10	3
85.	İtalyanca	A	+	7	3
86.	Kapalı Çarşı	A	+	5	3
87.	Karadeniz	A	+	23	3
88.	Kenyalı	A	+	7	3
89.	Kırgız	A	+	5	3
90.	Kırgızistan	A	-	6	3
91.	Kız Kulesi	A	-	7	3
92.	Konya	A	+	7	3
93.	Koreli	A	+	7	3
94.	Macaristan	A	-	3	3
95.	Marmara Denizi	A	-	8	3
96.	Mısır	A	+	7	3
97.	Moskova	A	+	11	3
98.	Norveç	A	-	3	3
99.	Ramazan Bayramı	A	+	14	3
100.	Rusyalı	A	-	3	3

EK 9: 100 Sözlükbirimlik Bileşik Adlar Listesi

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	Sözlüksel Ulam	TDK	Gözlenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	alışveriş	BA	+	140	5
2.	anneanne	BA	+	41	5
3.	ayakkabı	BA	+	53	5
4.	babaanne	BA	+	40	5
5.	basketbol	BA	+	30	5
6.	bilgisayar	BA	+	145	5
7.	cep telefonu	BA	+	49	5
8.	cumartesi	BA	+	47	5
9.	ev hanımı	BA	+	20	5
10.	futbol	BA	+	26	5
11.	hafta içi	BA	+	24	5
12.	hafta sonu	BA	+	148	5
13.	hastane	BA	+	82	5
14.	havaalanı	BA	+	33	5
15.	ilkokul	BA	+	20	5
16.	iş yeri	BA	+	20	5
17.	kahvaltı	BA	+	89	5
18.	kahverengi	BA	+	19	5
19.	kredi kartı	BA	+	34	5
20.	kütüphane	BA	+	118	5
21.	pastane	BA	+	22	5
22.	pazartesi	BA	+	37	5
23.	sonbahar	BA	+	31	5
24.	soyadı	BA	+	46	5
25.	televizyon	BA	+	97	5
26.	türk kahvesi	BA	+	11	5
27.	yabancı dil	BA	+	17	5
28.	yatak odası	BA	+	24	5
29.	yurt dışı	BA	+	14	5
30.	yüksek ses	BA	+	21	5
31.	ağabey	BA	+	41	4
32.	başkent	BA	+	18	4
33.	buzdolabı	BA	+	25	4
34.	çamaşır makinası	BA	+	6	4
35.	dilbilgisi	BA	+	56	4
36.	doğum tarihi	BA	+	22	4
37.	domates çorbası	BA	+	5	4
38.	e-posta	BA	+	21	4
39.	ezogelin çorbası	BA	+	10	4
40.	ezogelin çorbası	BA	+	10	4
41.	gidiş dönüş	BA	+	15	4
42.	gündüz	BA	+	21	4
43.	ilkbahar	BA	+	24	4
44.	kaplumbağa	BA	+	5	4
45.	karakol	BA	+	11	4
46.	kız kardeş	BA	+	21	4
47.	kuzeybatı	BA	+	6	4
48.	meyve suyu	BA	+	14	4

49.	otogar	BA	+	15	4
50.	otopark	BA	+	9	4
51.	ögle yemeği	BA	+	21	4
52.	süpermarket	BA	+	10	4
53.	sütlü kahve	BA	+	7	4
54.	Urfa kebabı	BA	+	7	4
55.	Adana kebabı	BA	+	5	3
56.	ağrı kesici	BA	+	7	3
57.	alt kat	BA	+	9	3
58.	bankamatik	BA	+	25	3
59.	başbakan	BA	+	5	3
60.	beyaz peynir	BA	+	6	3
61.	beyefendi	BA	+	10	3
62.	çalışma odası	BA	+	8	3
63.	doğum yeri	BA	+	11	3
64.	ev yemeği	BA	+	4	3
65.	fotograf	BA	+		
	makinesi			19	3
66.	güneybatı	BA	+	4	3
67.	güneydoğu	BA	+	10	3
68.	hava yolu	BA	+		
	(yolları)			17	3
69.	hayvanat	BA	+		
	bahçesi			11	3
70.	iş adamı	BA	+	10	3
71.	iş arkadaşı	BA	+	7	3
72.	kalemtraş	BA	+	5	3
73.	Kapalı Çarşı	BA	+	5	3
74.	Karadeniz	BA	+	23	3
75.	kuzeydoğu	BA	+	7	3
76.	mercimek	BA	+		
	çorbası			6	3
77.	minibüs	BA	+	9	3
78.	ortaokul	BA	+	4	3
79.	ögle tatili	BA	+	3	3
80.	peribacası	BA	+	11	3
81.	Ramazan	BA	+		
	Bayramı			14	3
82.	resmi dil	BA	+	3	3
83.	soğuk algınlığı	BA	+	7	3
84.	tereyağı	BA	+	9	3
85.	yemekhane	BA	+	10	3
86.	yeni yıl	BA	+	17	3
87.	yıl dönümü	BA	+	24	3
88.	yüksek lisans	BA	+	10	3
89.	yüzme havuzu	BA	+	10	3
90.	yüzyıl	BA	+	11	3
91.	abur cubur I	BA	+	3	2
92.	acil servis	BA	+	2	2
93.	açık hava	BA	+	3	2
94.	Afyonkarahisar	BA	+	2	2
95.	ana yemek	BA	+	3	2
96.	anaokulu	BA	+	5	2
97.	arka sokak, -ğı	BA	+	3	2
98.	ateş düşürücü	BA	+	6	2
99.	ayakkabıcı	BA	+	3	2
100.	banka kartı	BA	+	8	2

EK 10: 100 Sözlükbirimlik Ad Söz Öbekleri Listesi

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	Sözlüksel Ulam	TDK	Gözlenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	acı biber	AdSÖ	-	1	1
2.	acil çıkış	AdSÖ	-	3	1
3.	acil iniş	AdSÖ	-	2	1
4.	acil iniş kapısı	AdSÖ	-	2	1
5.	acil telefonlar	AdSÖ	-	1	1
6.	Adalet Bakanlığı	AdSÖ	-	1	1
7.	ahizeli telefon	AdSÖ	-	3	1
8.	aile sağlık merkezi	AdSÖ	-	7	1
9.	akademik hayatı	AdSÖ	-	3	1
10.	Akdeniz bölgesi	AdSÖ	-	4	2
11.	akıllı telefon	AdSÖ	-	3	1
12.	akşam yemeği	AdSÖ	-	32	5
13.	alet çantası	AdSÖ	-	1	1
14.	alışveriş merkezi	AdSÖ	-	39	5
15.	alışveriş sepeti	AdSÖ	-	4	1
16.	alt sokak, -ğı	AdSÖ	-	1	1
17.	Altay Dalı (dil ailesi)	AdSÖ	-	1	1
18.	ana haber	AdSÖ	-	4	1
19.	Anadolu bölgesi	AdSÖ	-	7	2
20.	Anadolu yakası	AdSÖ	-	2	1
21.	Ankara Kalesi	AdSÖ	-	1	1
22.	Ankara Üniversitesi	AdSÖ	-	5	1
23.	anneler günü	AdSÖ	-	15	2
24.	apartman görevlisi	AdSÖ	-	1	1
25.	ara kat	AdSÖ	-	3	1
26.	araba kulübü	AdSÖ	-	1	1
27.	arama tuşu	AdSÖ	-	4	1
28.	askeri birlik	AdSÖ	-	1	1
29.	Atatürk müzesi	AdSÖ	-	2	1
30.	atık poşeti	AdSÖ	-	2	1
31.	Avrupa kıtası	AdSÖ	-	1	1
32.	aynı anda	AdSÖ	-	2	1
33.	ayvalık tostu	AdSÖ	-	1	1
34.	az önce	AdSÖ	-	12	2
35.	babalar günü	AdSÖ	-	6	2
36.	bagaj taşıyıcı	AdSÖ	-	1	1
37.	Bağaz köprüsü	AdSÖ	-	1	1
38.	bahçeli ev	AdSÖ	-	1	1
39.	bakır ustası	AdSÖ	-	1	1
40.	banka görevlisi	AdSÖ	-	5	1
41.	banka işlemi	AdSÖ	-	4	2
42.	banka kartı işlemi	AdSÖ	-	5	1
43.	banka memuru	AdSÖ	-	1	1
44.	bankacılık işlemi	AdSÖ	-	2	1
45.	basketbol topu	AdSÖ	-	2	1
46.	başvuru formu	AdSÖ	-	4	1
47.	başvuru işlemi	AdSÖ	-	1	1

48.	Batı Karadeniz	AdSÖ	-	1	1
49.	Batı Karadeniz bölgesi	AdSÖ	-	1	1
50.	batı kesimi	AdSÖ	-	1	1
51.	bayram harçlığı	AdSÖ	-	3	1
52.	bayram tatili	AdSÖ	-	1	1
53.	belediye otobüsü	AdSÖ	-	3	2
54.	beş yıldızlı	AdSÖ	-	1	1
55.	beyaz tahta	AdSÖ	-	1	1
56.	bilet görevlisi	AdSÖ	-	7	1
57.	bilet satış ofisi	AdSÖ	-	1	1
58.	bilgi formu	AdSÖ	-	4	2
59.	bilgi kirliliği	AdSÖ	-	1	1
60.	bilgisayar kursu	AdSÖ	-	3	3
61.	bilgisayar mühendisi	AdSÖ	-	2	1
62.	bilgisayar oyunu	AdSÖ	-	2	2
63.	bir bölü	AdSÖ	-	1	1
64.	bir buçuk	AdSÖ	-	24	5
65.	bir kez	AdSÖ	-	4	1
66.	bir şekilde	AdSÖ	-	2	1
67.	bir şey	AdSÖ	-	46	5
68.	biraz önce	AdSÖ	-	2	1
69.	bitki çayı	AdSÖ	-	2	1
70.	boş vakit	AdSÖ	-	2	1
71.	boş zaman	AdSÖ	-	6	2
72.	böcek sokması	AdSÖ	-	1	1
73.	bu nedenle	AdSÖ	-	35	4
74.	bu sebeple	AdSÖ	-	14	2
75.	bu şekilde	AdSÖ	-	2	2
76.	bu tür	AdSÖ	-	10	2
77.	buna göre	AdSÖ	-	1	1
78.	Büyük Ada	AdSÖ	-	2	1
79.	büyük beden	AdSÖ	-	1	1
80.	Büyükşehir Belediyesi	AdSÖ	-	1	1
81.	cam kenarı	AdSÖ	-	1	1
82.	Cambridge Üniversitesi	AdSÖ	-	2	1
83.	can güvenliği	AdSÖ	-	2	1
84.	can ve mal güvenliği	AdSÖ	-	2	1
85.	Cocuk Bayramı	AdSÖ	-	4	1
86.	cuma günü	AdSÖ	-	13	5
87.	cumartesi günü	AdSÖ	-	16	4
88.	çadır kampı	AdSÖ	-	1	1
89.	çağrı merkezi	AdSÖ	-	1	1
90.	çalışma kitabı	AdSÖ	-	5	1
91.	çalışma masası	AdSÖ	-	6	4
92.	çalışma salonu	AdSÖ	-	1	1
93.	çalışma şartları	AdSÖ	-	1	1
94.	çam ağacı	AdSÖ	-	2	1
95.	çarşamba günü	AdSÖ	-	5	2
96.	çevirmeli telefon	AdSÖ	-	2	1
97.	Çırağan Sarayı	AdSÖ	-	1	1
98.	Çiçek Pasajı	AdSÖ	-	2	1
99.	çift kartlı	AdSÖ	-	2	1
100.	çiftlik evi	AdSÖ	-	1	1

EK 11: 100 Sözlükbirimlik Eylem Listesi

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	Sözlüksel Ulam	TDK	Gözlenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	açmak	E	+	53	5
2.	ağrımak	E	+	71	5
3.	akmak	E	+	13	5
4.	almak	E	+	361	5
5.	anlamak	E	+	69	5
6.	anlaşmak	E	+	13	5
7.	anlatmak	E	+	105	5
8.	aramak	E	+	104	5
9.	atmak	E	+	31	5
10.	ayrılmak	E	+	24	5
11.	bahsetmek	E	+	13	5
12.	bakmak	E	+	221	5
13.	basmak	E	+	36	5
14.	başlamak	E	+	151	5
15.	beğenmek	E	+	37	5
16.	beklemek	E	+	119	5
17.	bilmek	E	+	107	5
18.	binmek	E	+	88	5
19.	bitmek I.	E	+	107	5
20.	bulmak	E	+	95	5
21.	buluşmak	E	+	56	5
22.	cevaplamak	E	+	223	5
23.	çağırarak	E	+	26	5
24.	çalışmak	E	+	255	5
25.	çalmak	E	+	32	5
26.	çekmek	E	+	21	5
27.	çıkarmak	E	+	165	5
28.	demek	E	+	143	5
29.	dinlemek	E	+	236	5
30.	doğmak	E	+	34	5
31.	doldurmak	E	+	148	5
32.	dönmek	E	+	122	5
33.	durmak	E	+	41	5
34.	duymak	E	+	34	5
35.	düşmek	E	+	18	5
36.	düşünmek	E	+	45	5
37.	eğlenmek	E	+	40	5
38.	eşleştirmek	E	+	152	5
39.	etmek	E	+	27	5
40.	evlenmek	E	+	22	5
41.	fırçalamak	E	+	15	5
42.	geçirmek	E	+	33	5
43.	geçmek	E	+	101	5
44.	gelmek	E	+	553	5
45.	getirmek	E	+	57	5
46.	gezmek	E	+	68	5
47.	girmek	E	+	89	5
48.	gitmek	E	+	867	5
49.	giymek	E	+	50	5

50.	göndermek	E	+	43	5
51.	görmek	E	+	111	5
52.	görüŖmek	E	+	89	5
53.	göstermek	E	+	68	5
54.	götürmek	E	+	26	5
55.	hazırlamak	E	+	68	5
56.	hoşlanmak	E	+	30	5
57.	içmek	E	+	136	5
58.	inmek	E	+	22	5
59.	istemek	E	+	563	5
60.	işaretlemek	E	+	104	5
61.	izlemek	E	+	104	5
62.	kalkmak	E	+	117	5
63.	kalmak	E	+	113	5
64.	kapatmak	E	+	21	5
65.	kesmek	E	+	25	5
66.	kırmak	E	+	11	5
67.	kızmak	E	+	19	5
68.	konuşmak	E	+	222	5
69.	korkmak	E	+	48	5
70.	koşmak	E	+	46	5
71.	koymak	E	+	45	5
72.	kullanmak	E	+	170	5
73.	kurmak	E	+	40	5
74.	okumak	E	+	380	5
75.	olmak	E	+	361	5
76.	oluşturmak	E	+	59	5
77.	oturmak	E	+	154	5
78.	oynamak	E	+	109	5
79.	ödemek	E	+	41	5
80.	öğrenmek	E	+	145	5
81.	pişirmek	E	+	28	5
82.	satmak	E	+	34	5
83.	seçmek	E	+	89	5
84.	sevmek	E	+	224	5
85.	seyretmek	E	+	86	5
86.	sıkılmak	E	+	25	5
87.	sormak	E	+	47	5
88.	söylemek	E	+	170	5
89.	sürmek	E	+	38	5
90.	şaşırmak	E	+	13	5
91.	tamamlamak	E	+	232	5
92.	tanışmak	E	+	29	5
93.	tanıtmak	E	+	32	5
94.	unutmak	E	+	53	5
95.	uyanmak	E	+	37	5
96.	uyumak	E	+	93	5
97.	vermek	E	+	92	5
98.	yağmak	E	+	30	5
99.	yapmak	E	+	553	5
100.	yaşamak	E	+	139	5

EK 12: 100 Sözlükbirimlik Bileşik Eylemler Listesi

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	Sözlüksel Ulam	TDK	Gözlenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	cevap vermek	BE	+	24	5
2.	devam etmek	BE	+	41	5
3.	dışarı çıkmak	BE	+	41	5
4.	iş yapmak	BE	+	48	5
5.	kahvaltı etmek	BE	+	36	5
6.	memnun olmak	BE	+	114	5
7.	mutlu olmak	BE	+	13	5
8.	rica etmek	BE	+	37	5
9.	sohbet etmek	BE	+	54	5
10.	soru sormak	BE	+	49	5
11.	şarkı söylemek	BE	+	23	5
12.	telefon etmek (veya açmak)	BE	+	39	5
13.	temizlik yapmak	BE	+	16	5
14.	tercih etmek	BE	+	14	5
15.	teşekkür etmek	BE	+	153	5
16.	yardım etmek	BE	+	35	5
17.	yemek yemek	BE	+	151	5
18.	alışveriş yapmak	BE	+	37	4
19.	anlatabilmek	BE	+	6	4
20.	araba kullanmak	BE	+	11	4
21.	banyo yapmak	BE	+	11	4
22.	dans etmek	BE	+	21	4
23.	davet etmek	BE	+	14	4
24.	ders çalışmak	BE	+	49	4
25.	edebilmek	BE	+	20	4
26.	fotograf çekmek	BE	+	46	4
27.	hasta olmak (veya düşmek)	BE	+	7	4
28.	hediye etmek	BE	+	7	4
29.	iyi olmak	BE	+	53	4
30.	izin vermek	BE	+	12	4
31.	kullanabilmek	BE	+	18	4
32.	merak etmek	BE	+	13	4
33.	muayene etmek	BE	+	9	4
34.	nefret etmek	BE	+	18	4
35.	sahip olmak	BE	+	10	4
36.	satın almak	BE	+	11	4
37.	seyahat etmek	BE	+	12	4
38.	tarif etmek	BE	+	27	4
39.	tekrar etmek	BE	+	16	4
40.	yapabilmek	BE	+	41	4
41.	yazabilmek	BE	+	15	4
42.	acele etmek	BE	+	5	3
43.	alışveriş çıkmak	BE	+	4	3
44.	anlayabilmek	BE	+	40	3
45.	başı ağrımak	BE	+	11	3
46.	başı dönmek	BE	+	9	3
47.	çıkabilmek	BE	+	5	3

48.	çiçek açmak	BE	+	3	3
49.	dikkat etmek	BE	+	36	3
50.	getirilebilmek	BE	+	4	3
51.	hareket etmek	BE	+	21	3
52.	ifade etmek	BE	+	10	3
53.	ikram etmek	BE	+	9	3
54.	konser vermek	BE	+	4	3
55.	kontrol etmek	BE	+	10	3
56.	mezun olmak	BE	+	13	3
57.	mutlu etmek	BE	+		
	(veya kılmak)			5	3
58.	olabilmek	BE	+	7	3
59.	rahatsız etmek	BE	+	4	3
60.	sigara içmek	BE	+	14	3
61.	sorabilmek	BE	+	16	3
62.	tahmin etmek	BE	+	15	3
63.	tavsiye etmek	BE	+	7	3
64.	tebrik etmek	BE	+	5	3
65.	tedavi etmek	BE	+	7	3
66.	tedavi görmek	BE	+		
	(veya olmak)			9	3
67.	yardımcı olmak	BE	+	13	3
68.	ara vermek	BE	+	5	2
69.	arzu etmek	BE	+	7	2
70.	ateşi çıkmak	BE	+	3	2
71.	ayakta kalmak	BE	+	3	2
72.	ayırt etmek	BE	+	4	2
73.	belli olmak	BE	+	2	2
74.	ders vermek	BE	+	3	2
75.	ders yapmak	BE	+	4	2
76.	dikte etmek	BE	+	4	2
77.	egzersiz yapmak	BE	+	7	2
78.	eğitim almak	BE	+	4	2
79.	el öpmek	BE	+	7	2
80.	emekli olmak	BE	+	2	2
81.	gelebilmek	BE	+	2	2
82.	gidebilmek	BE	+	3	2
83.	girebilmek	BE	+	2	2
84.	görüşme yapmak	BE	+	3	2
85.	gösteri yapmak	BE	+	2	2
86.	güzel olmak	BE	+	4	2
87.	hazır olmak	BE	+	3	2
88.	içeri girmek	BE	+	6	2
89.	iğne yapmak	BE	+	2	2
90.	indirim yapmak	BE	+	6	2
91.	iptal etmek	BE	+	2	2
92.	izin almak	BE	+	5	2
93.	izin istemek	BE	+	3	2
94.	kabul etmek	BE	+		
	(veya eylemek)			2	2
95.	kapatabilmek	BE	+	2	2
96.	kavga etmek	BE	+	3	2
97.	konuşma yapmak	BE	+	4	2
98.	muayene olmak	BE	+	8	2
99.	oluşturabilmek	BE	+	2	2
100.	öğrenebilmek	BE	+	3	2

EK 13: 100 Sözlükbirimlik Eylem Söz Öbekleri Listesi

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	Sözlüksel Ulam	TDK	Gözlenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	duş almak	EylSÖ	-	27	5
2.	kahvaltı yapmak	EylSÖ	-	43	5
3.	ödev yapmak	EylSÖ	-	17	5
4.	spor yapmak	EylSÖ	-	59	5
5.	televizyon izlemek	EylSÖ	-	37	5
6.	yemek yapmak	EylSÖ	-	22	5
7.	denize girmek	EylSÖ	-	8	4
8.	ilaç almak	EylSÖ	-	8	4
9.	kutlama yapmak	EylSÖ	-	7	4
10.	para kazanmak	EylSÖ	-	6	4
11.	plan yapmak	EylSÖ	-	11	4
12.	televizyon seyretmek	EylSÖ	-	28	4
13.	tenis oynamak	EylSÖ	-	12	4
14.	top oynamak	EylSÖ	-	12	4
15.	yemek pişirmek	EylSÖ	-	13	4
16.	araba sürmek	EylSÖ	-	5	3
17.	bilgi vermek	EylSÖ	-	8	3
18.	çöp atmak	EylSÖ	-	4	3
19.	ek almak	EylSÖ	-	8	3
20.	fotograf çekirmek	EylSÖ	-	8	3
21.	kayak yapmak	EylSÖ	-	6	3
22.	mesaj göndermek	EylSÖ	-	3	3
23.	mesaj yazmak	EylSÖ	-	9	3
24.	para atmak	EylSÖ	-	7	3
25.	para vermek	EylSÖ	-	4	3
26.	parasız kalmak	EylSÖ	-	4	3
27.	resim yapmak	EylSÖ	-	9	3
28.	taksit yapmak	EylSÖ	-	7	3
29.	tatile çıkmak	EylSÖ	-	27	3
30.	ütü yapmak	EylSÖ	-	6	3
31.	yalnız kalmak	EylSÖ	-	9	3
32.	yemeğe çıkmak	EylSÖ	-	3	3
33.	bisiklet sürmek	EylSÖ	-	6	2
34.	borç vermek	EylSÖ	-	3	2
35.	dedikodu yapmak	EylSÖ	-	4	2
36.	dilek tutmak	EylSÖ	-	4	2
37.	e-posta yazmak	EylSÖ	-	6	2
38.	ev kiralamak	EylSÖ	-	2	2
39.	form doldurmak	EylSÖ	-	3	2
40.	futbol oynamak	EylSÖ	-	2	2
41.	hazırlık yapmak	EylSÖ	-	6	2
42.	internete girmek	EylSÖ	-	11	2
43.	isim vermek	EylSÖ	-	2	2
44.	kapı çalmak	EylSÖ	-	3	2
45.	kar yağmak	EylSÖ	-	5	2
46.	kaza olmak	EylSÖ	-	2	2
47.	kemer bağlamak	EylSÖ	-	3	2
48.	meslek yapmak	EylSÖ	-	4	2
49.	mutluluk vermek	EylSÖ	-	2	2

50.	not yazmak	EylSÖ	-	8	2
51.	öğrenim görmek	EylSÖ	-	2	2
52.	para biriktirmek	EylSÖ	-	3	2
53.	para harcamak	EylSÖ	-	9	2
54.	para toplamak	EylSÖ	-	2	2
55.	parti yapmak	EylSÖ	-	3	2
56.	piyano çalmak	EylSÖ	-	3	2
57.	planlı olmak	EylSÖ	-	2	2
58.	reçete yazmak	EylSÖ	-	4	2
59.	rötar yapmak	EylSÖ	-	3	2
60.	saç kestirmek	EylSÖ	-	4	2
61.	sınav olmak	EylSÖ	-	2	2
62.	sıraya girmek	EylSÖ	-	3	2
63.	<i>şans getirmek</i>	EylSÖ	-	2	2
64.	telefon çalmak	EylSÖ	-	11	2
65.	toplantı yapmak	EylSÖ	-	3	2
66.	toplantıya katılmak	EylSÖ	-	2	2
67.	yalan söylemek	EylSÖ	-	2	2
68.	yanlış yapmak	EylSÖ	-	2	2
69.	yazı yazmak	EylSÖ	-	7	2
70.	yemek hazırlamak	EylSÖ	-	4	2
71.	yer ayırtmak	EylSÖ	-	3	2
72.	yorum yapmak	EylSÖ	-	2	2
73.	yüksek lisans yapmak	EylSÖ	-	3	2
74.	zil çalmak	EylSÖ	-	3	2
75.	adil davranmak	EylSÖ	-	1	1
76.	anlam taşımak	EylSÖ	-	1	1
77.	araç kullanmak	EylSÖ	-	1	1
78.	araştırma yapmak	EylSÖ	-	1	1
79.	ateş yakmak	EylSÖ	-	3	1
80.	aynı fikirde olmak	EylSÖ	-	1	1
81.	ayrı olmak	EylSÖ	-	1	1
82.	bal yapmak	EylSÖ	-	1	1
83.	bale yapmak	EylSÖ	-	1	1
84.	balığa gitmek	EylSÖ	-	1	1
85.	balık tutmak	EylSÖ	-	7	1
86.	basketbol oynamak	EylSÖ	-	2	1
87.	başarılı olmak	EylSÖ	-	1	1
88.	baştan yapmak	EylSÖ	-	1	1
89.	başvuru yapmak	EylSÖ	-	1	1
90.	bebek bakmak	EylSÖ	-	2	1
91.	beraber olmak	EylSÖ	-	2	1
92.	betimleme yapmak	EylSÖ	-	1	1
93.	borç yapma	EylSÖ	-	1	1
94.	burun akmak	EylSÖ	-	2	1
95.	<i>canlı olmak</i>	EylSÖ	-	1	1
96.	cümle kurmak	EylSÖ	-	17	1
97.	çadır kurmak	EylSÖ	-	1	1
98.	çalışma yapmak	EylSÖ	-	3	1
99.	çöp toplamak	EylSÖ	-	2	1
100.	çözüm bulmak	EylSÖ	-	2	1

EK 14: 100 Sözlükbirimlik Niteleyici Listesi

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	Sözlüksel Ulam	TDK	Gözlenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	aç	N	+	20	5
2.	açık	N	+	41	5
3.	akıllı	N	+	18	5
4.	alt	A/N	+	40	5
5.	altıncı	N	+	16	5
6.	arka	A/N	+	32	5
7.	aşağı	A/N/B	+	746	5
8.	aynı	N	+	71	5
9.	az I.	N/B	+	34	5
10.	basit	N	+	49	5
11.	başarılı	N	+	23	5
12.	başka	N	+	68	5
13.	bazı	N	+	67	5
14.	beyaz	A/N	+	40	5
15.	bir	A/N	+	1387	5
16.	biraz	N/B	+	133	5
17.	birçok	N	+	52	5
18.	birinci	N	+	55	5
19.	birkaç	BN	+	27	5
20.	bol	N	+	23	5
21.	boş	N	+	99	5
22.	bozuk	N	+	28	5
23.	bu	ADIL/N	+	1092	5
24.	buçuk	N	+	77	5
25.	bütün	N	+	66	5
26.	büyük	N	+	222	5
27.	çalışkan	N	+	68	5
28.	değişik	N	+	17	5
29.	diğer	N	+	48	5
30.	dikkatli	N	+	18	5
31.	doğru	A/N/B	+	211	5
32.	düzenli	N	+	17	5
33.	eski	N	+	48	5
34.	evli	N	+	64	5
35.	farklı	N	+	74	5
36.	fazla	N	+	33	5
37.	geç	N/B	+	52	5
38.	geçen	N	+	91	5
39.	gelecek	A/N	+	44	5
40.	genç	N	+	68	5
41.	genel	N	+	20	5
42.	geniş	N	+	41	5
43.	güler yüzlü	BN	+	16	5
44.	günlük	N	+	53	5
45.	güzel	A/N/B	+	394	5
46.	hangi	N	+	299	5
47.	hasta	N	+	148	5
48.	hazır	N	+	24	5
49.	hemen	N/B	+	63	5

50.	her	N	+	224	5
51.	heyecanlı	N	+	38	5
52.	hızlı	N	+	49	5
53.	hiçbir	N	+	23	5
54.	ikinci	N	+	34	5
55.	ilginç	N	+	23	5
56.	ilk	N	+	87	5
57.	ince	N	+	22	5
58.	iyi	N/B	+	243	5
59.	kaç	N	+	333	5
60.	kaçıncı	N	+	35	5
61.	kahverengi	A/N	+	19	5
62.	kalabalık	A/N	+	91	5
63.	kalın	N	+	20	5
64.	kapalı	N	+	36	5
65.	karanlık	A/N	+	19	5
66.	karişık	N	+	16	5
67.	karşı	A/N	+	72	5
68.	katlı	N	+	19	5
69.	kırmızı	A/N	+	58	5
70.	kısa	N	+	79	5
71.	kiralık	N	+	21	5
72.	kolay	N	+	67	5
73.	kötü	N	+	34	5
74.	küçük	N	+	113	5
75.	lezzetli	N	+	31	5
76.	mavi	A/N	+	52	5
77.	mor	A/N	+	11	5
78.	mutlu	N	+	98	5
79.	ne III.	N/B/ADIL	+	1263	5
80.	nereli	N	+	97	5
81.	o (III)	ADIL/N	+	1016	5
82.	orta	AD/N	+	28	5
83.	önceki	N	+	22	5
84.	önemli	N	+	71	5
85.	özel	N	+	40	5
86.	pahalı	N	+	62	5
87.	pembe	A/N	+	14	5
88.	renkli	N	+	17	5
89.	sağ I/II	A/N	+	81	5
90.	sağlıklı	N	+	36	5
91.	şakin	N	+	21	5
92.	sarı	A/N	+	42	5
93.	sıcak	A/N	+	72	5
94.	sıkıcı	N	+	16	5
95.	siyah	A/N	+	48	5
96.	soğuk	N	+	78	5
97.	sol	A/N	+	93	5
98.	son	A/N	+	94	5
99.	sosyal	N	+	15	5
100.	şimdiki	N	+	34	5

EK 15: 100 Sözlükbirimlik Belirteç Listesi

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	Sözlüksel Ulam	TDK	Gözlenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	artık	B	+	28	5
2.	aşağı	A/N/B	+	746	5
3.	az I.	N/B	+	34	5
4.	bazen	B	+	74	5
5.	bence	B	+	56	5
6.	biraz	N/B	+	133	5
7.	birlikte	B	+	76	5
8.	bol bol	BB/İKİL	+	30	5
9.	bu yüzden	BB	+	28	5
10.	burada	B	+	179	5
11.	çok	N/B	+	1267	5
12.	daha	B	+	219	5
13.	dışarı	A/B	+	37	5
14.	diye	B	+	12	5
15.	doğru	A//B	+	211	5
16.	en III.	B	+	301	5
17.	erken	B	+	82	5
18.	geç	N/B	+	52	5
19.	geçe	B	+	33	5
20.	genellikle	B	+	76	5
21.	gibi	B/İLG	+	157	5
22.		BB/SÖZ/İKİ	+		
	güle güle	L		44	5
23.	güzel	A/N/B	+	394	5
24.	hakkında	B	+	44	5
25.	hangisi	B	+	138	5
26.	hemen	N/B	+	63	5
27.	hep	B	+	108	5
28.	her gün	BB	+	84	5
29.	hiç	B	+	130	5
30.	içinde	B	+	51	5
31.	iyi	N/B	+	243	5
32.	kaçta	B	+	130	5
33.	kala	B	+	25	5
34.	lütfen	B	+	103	5
35.	maalesef	B	+	12	5
36.	memnun	B	+	11	5
37.	nasıl	B	+	234	5
38.	ne III.	B/ADIL/N	+	1263	5
39.	neden?	A/B	+	89	5
40.	nerede	B	+	347	5
41.	nereden	B	+	96	5
42.	neresi	ADIL/B	+	81	5
43.	nereye	B	+	118	5
44.	niçin	B	+	55	5
45.	orada	B	+	76	5
46.	oradan	B	+	16	5
47.	oraya	B	+	19	5
48.	önce	B	+	326	5

49.	rahat	B	+	13	5
50.	sadece	B	+	48	5
51.	sık	B	+	19	5
52.	sık sık	BB/İKİL	+	18	5
53.	sizce	B	+	15	5
54.	sonra	B	+	329	5
55.	şey	B	+	50	5
56.	şimdi	B	+	177	5
57.	tabii		+		
	(tabi/tabî ki)	B		106	5
58.	uzun	Ö/B	+	112	5
59.	uzun	N/B	+	112	5
60.	yalnız	N/B	+	41	5
61.	yan	A/N/B	+	30	5
62.	yanında	B	+	65	5
63.	yanlış	A/N/B	+	131	5
64.	yavaş	N/BEL	+	33	5
65.	yukarı	A/N/B	+	37	5
66.	zor	A/N/B /ÜNL	+	64	5
67.	acaba II	B	+	20	4
68.	akşamları	B	+	19	4
69.	ara sıra	BB	+	9	4
70.	ayrı	B	+	11	4
71.	ayrıca	B	+	29	4
72.	beraber	B	+	51	4
73.	bir daha	BB	+	10	4
74.	bir süre	BB	+	9	4
75.	boyunca	B	+	18	4
76.	böyle	N/B	+	18	4
77.	böylece	B	+	6	4
78.	buradan	B	+	17	4
79.	çabuk	N/B/ÜNL	+	15	4
80.	daima	B	+	7	4
81.	elbette	B	+	28	4
82.	galiba	B	+	10	4
83.	gerçekten	B	+	10	4
84.	günde	B	+	12	4
85.	gündüz	A/B	+	21	4
86.	hâlâ	B	+	30	4
87.	henüz	B	+	23	4
88.	her zaman	BB	+	56	4
89.	içeri I-IV	A/N/B	+	15	4
90.	ileri	A/N/B/ÜNL	+	38	4
91.	kaçı	B	+	14	4
92.	ona	B	+	46	4
93.	öyle	N/B/ÜNL	+	24	4
94.	özellikle	B	+	9	4
95.	sabaha kadar	BB	+	5	4
96.	sabahları	B	+	15	4
97.	sence	B	+	44	4
98.	sürekli	B	+	15	4
99.	şurada	B	+	8	4
100.	tekrar	A/B	+	31	4

EK 16: İlgeç, Ünlem ve Bağlaç Listesi

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	Sözlüksel Ulam	TDK	Gözlenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	evet	İLG	+	335	5
2.	gibi	B/İLG	+	157	5
3.	göre	İLG	+	166	5
4.	hayır I.	İLG	+	269	5
5.	için	İLG	+	357	5
6.	kadar	İLG	+	196	5
7.	kendi	İLG	+	169	5
8.	peki	İLG	+	60	5
9.	şu	N/İLG	+	119	5
10.	tamam	N/İLG/ÜNL	+	204	5
11.	örneğin	İLG	+	8	4
12.	işte	İLG	+	14	3
13.	mesela	İLG	+	7	3
14.	bu yana	İLG	+	9	1
15.	pekâlâ	İLG	+	2	1
16.	alo	ÜNL	+	35	5
17.	efendim	ÜNL	+	49	5
18.	günaydın	ÜNL	+	59	5
19.	kardeş	A/ÜNL	+	138	5
20.	merhaba	A/ÜNL	+	267	5
21.	tamam	N/İLG/ÜNL	+	204	5
22.	zor	A/N/B/ÜNL	+	64	5
23.	çabuk	N/B/ÜNL	+	15	4
24.	haydi	ÜNL	+	31	4
25.	ileri	A/N/B/ÜNL	+	38	4
26.	inşallah	ÜNL	+	8	4
27.	öyle	N/B/ÜNL	+	24	4
28.	eyvah	ÜNL	+	6	3
29.	geri	A/B/ÜNL	+	15	3
30.	nereye	BB/ÜNL	+	7	3
31.	yaşasın	ÜNL	+	4	3
32.	aman	ÜNL	+	2	2
33.	hadi	ÜNL	+	3	2
34.	aferin	ÜNL	+	6	1
35.	amin	ÜNL	+	2	1
36.	ay I.	ÜNL	+	1	1
37.	elveda	ÜNL	+	4	1
38.	hayhay	ÜNL/İKİL	+	4	1
39.	hey	ÜNL	+	1	1
40.	maşallah	ÜNL	+	2	1
41.	oh	ÜNL	+	1	1
42.	sakın	ÜNL	+	2	1
43.	yazık	A/ÜNL	+	2	1
44.	yeter	N/ÜNL	+	2	1
45.	ama	BAĞL	+	222	5
46.	bir de	BAĞL	+	20	5

47.	çünkü	BAĞL	+	181	5
48.	da/de	BAĞL	-	645	5
49.	ile	BAĞL	+	314	5
50.	ve	BAĞL	+	1872	5
51.	yani	BAĞL	+	22	5
52.	fakat	BAĞL	+	12	4
53.	hem	BAĞL	+	26	4
54.	hem de	BAĞL	+	23	4
55.	ise	BAĞL	+	76	4
56.	veya	BAĞL	+	66	4
57.	ya da	BAĞL	+	59	4
58.	eğer	BAĞL	+	9	3
59.	hatta	BAĞL	+	5	3
60.	ya	BAĞL	+	20	3
61.	ancak	BAĞL/BEL	+	10	2
62.	bile	BAĞL/BEL	+	8	2
63.	neyse	BAĞL	+	4	2
64.	yoksa	BAĞL	+	13	1
65.	zira	BAĞ	+	1	1

EK 17: 100 Sözlükbirimlik Kalıplaşmış Dil Birimleri Listesi

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	Yapısal Ulam	TDK	Gözlenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	yer almak	D	+	71	4
2.	geç kalmak	D	+	49	5
3.	güle güle	SÖZ/İKİL	+	44	5
4.	bol bol	İKİL	+	30	5
5.	özür dilemek	D	+	29	5
6.	para çekmek	D	+	28	5
7.	tatil yapmak	D	+	23	4
8.	oyun oynamak	D	+	22	4
9.	ziyaret etmek	D	+	22	4
10.	iletişim kurmak	D	+	22	2
11.	yürüyüş yapmak	D	+	20	4
12.	sık sık	D	+	18	5
13.	yola çıkmak	D	+	15	4
14.	mutluluk getirmek	SÖ/D	-	13	1
15.	civciv	İKİL	+	11	2
16.	eve çıkmak	D	+	11	4
17.	karar vermek	D	+	11	4
18.	buyur etmek	D	+	11	1
19.	haber vermek	D	+	9	4
20.	mola vermek	D	+	9	3
21.	sınava girmek	D	+	9	3
22.	kusura bakmamak	D	+	9	2
23.	var yok	D	+	9	1
24.	çeşit çeşit	İKİL	+	8	2
25.	piknik yapmak	D	+	7	4
26.	icat etmek	D	+	7	2
27.	var olmak	D	+	7	2
28.	sipariş vermek	D	+	6	4
29.	vakit geçirmek	D	+	6	4
30.	rol almak	D	+	6	2
31.	tadı damağında kalmak	D	+	6	2
32.	puan vermek	D	+	6	1
33.	yüz yüze	İKİL	+	5	1
34.	dünyaya gelmek	D	+	5	2
35.	ne olur	D	+	5	2
36.	para yatırmak	D	+	5	2
37.	randevu almak	D	+	5	2
38.	ortaya çıkmak	D	+	5	1
39.	şarj etmek	D	+	5	1
40.	naber	SÖZ	+	5	1
41.	hayhay	İKİL	+	4	1
42.	ders almak	D	+	4	4
43.	sürpriz yapmak	D	+	4	3
44.	not almak	D	+	4	2
45.	sona ermek	D	+	4	2
46.	yemek vermek	D	+	4	2
47.	boş işlerle uğraşmak	SÖ/D	-	4	1

48.	mutluluğa ermek	SÖ/D	-	4	1
49.	sıraya dizmek	D	+	4	1
50.	yavaş yavaş	İKİL	+	3	2
51.	nefes almak	D	+	3	3
52.	aklına gelmek	D	+	3	2
53.	başına (...) gelmek	D	+	3	2
54.	dışına çıkmak	D	+	3	2
55.	ısrar etmek	D	+	3	2
56.	sahneye çıkmak	D	+	3	2
57.	servis yapmak	D	+	3	2
58.	boş bırakmak	D	+	3	1
59.	geziye çıkmak	D	+	3	1
60.	güneş açmak	D	+	3	1
61.	karnı acıkmak	SÖ/D	-	3	1
62.	para getirmek	D	+	3	1
63.	yanında olmak	D	+	3	1
64.	doya doya	İKİL	+	2	1
65.	hemen hemen	İKİL	+	2	1
66.	şaka şaka	İKİL	-	2	1
67.	tane tane	İKİL	+	2	1
68.	emin olmak	D	+	2	2
69.	Gözün aydın!	D	+	2	2
70.	haline gelmek	D	+	2	2
71.	şans getirmek	SÖ/D	-	2	2
72.	mutluluk vermek	SÖ/D	-	2	2
73.	tatil olmak	D	+	2	2
74.	yer vermek	D	+	2	2
75.	zam yapmak	D	+	2	2
76.	abdest almak	D	+	2	1
77.	akılda kalmak	D	+	2	1
78.	ateşler içinde yanmak	D	+	2	1
79.	dile getirmek	D	+	2	1
80.	dört gözle beklemek (veya bakmak)	D	+	2	1
81.	esir almak	D	+	2	1
82.	güven vermek	D	+	2	1
83.	halay çekmek	D	+	2	1
84.	hayale kapılmak	D	+	2	1
85.	ihtiyaç duymak	D	+	2	1
86.	ilgi duymak	D	+	2	1
87.	ilgi göstermek	D	+	2	1
88.	iyi gitmek	D	+	2	1
89.	korkuların üzerine gitmek	SÖ/D	-	2	1
90.	not etmek	D	+	2	1
91.	rol yapmak	D	+	2	1
92.	stres atmak	D	+	2	1
93.	uzak durmak	D	+	2	1
94.	yol vermek	D	+	2	1
95.	yolda kalmak	D	+	2	1
96.	zaman almak	D	+	2	1
97.	zihin açmak	D	+	2	1
98.	karanlıktan dönmek	SÖ/D	-	2	1
99.	iyi seneler	SÖZ	-	2	1
100.	iyi seyirler	SÖZ	-	2	1

EK 18: 100 Sözlükbirimlik Dilbilgisel Terimler Listesi

Sıra Rank (R)	Sözlükbirim	TDK	Gözlenme Sıklığı Frequency f (r)	Yaygınlık
1.	ad	+	601	5
2.	durum	+	85	5
3.	ek	+	119	5
4.	iyelik	+	19	5
5.	iyelik eki	+	25	5
6.	nesne	+	38	5
7.	sıfat	+	41	5
8.	sözcük	+	104	5
9.	şimdiki zaman	-	38	5
10.	ünlü	+	90	5
11.	var	+	1598	5
12.	zarf I/IV	+	10	5
13.	akrabalık adları	+	7	4
14.	boşluk	+	141	4
15.	cümle	+	235	4
16.	fiil	+	51	4
17.	hâl, -li I/II/V/VI	+	26	4
18.	isim	+	52	4
19.	kalıp ifade	-	12	4
20.	nokta	+	11	4
21.	tamlama	+	53	4
22.	ünsüz	+	32	4
23.	yönelme	+	6	4
24.	zaman eki	+	11	4
25.	zamir I	+	13	4
26.	zıt anlamlı	+	10	4
27.	ad tamlaması	+	10	3
28.	adıl	+	23	3
29.	bağlaç	+	22	3
30.	biçim II.	+	17	3
31.	çıkma durumu	+	8	3
32.	çoğul	+	8	3
33.	çokluk	+	8	3
34.	durum eki	+	16	3
35.	edat	+	4	3
36.	eylem	+	57	3
37.	geçmiş zaman	+	14	3
38.	geniş zaman	+	12	3
39.	hece	+	24	3
40.	kelime	+	229	3
41.	kişi eki	+	11	3
42.	olumsuzluk	+	5	3
43.	olumsuzluk eki	+	4	3
44.	organ adları	-	7	3
45.	soru eki	+	5	3
46.	tümce	+	35	3
47.	üstünlük	+	11	3
48.	ad durumu	+	7	2
49.	ad durumu eki	-	7	2

50.	bağlam	+	4	2
51.	belirli geçmiş	+	7	2
52.	belirli geçmiş zaman	-	7	2
53.	belirteç	+	10	2
54.	belirtili ad tamlaması	-	7	2
55.	belirtisiz tamlama	+	4	2
56.	belirtme durumu	+	4	2
57.	belirtme hali	-	6	2
58.	bileşik ad	-	4	2
59.	bulunma durumu	+	8	2
60.	bulunma hali	-	11	2
61.	çekim	+	12	2
62.	çoğul eki	+	3	2
63.	ek fiil	+	6	2
64.	eş anlamlı	+	4	2
65.	eşleştirme	+	5	2
66.	gelecek zaman	+	9	2
67.	hal ekleri	+	14	2
68.	hikaye kipi	-	11	2
69.	isim tamlaması	+	8	2
70.	iyelik adıları	-	10	2
71.	kendi adılı	-	3	2
72.	kip	+	11	2
73.	kişi adıları	+	13	2
74.	koşaç	+	25	2
75.	koşaç tümcesi	-	18	2
76.	niteleme sözcüğü	-	3	2
77.	öge	+	4	2
78.	özel ad	+	4	2
79.	son ses	+	4	2
80.	şahıs zamirleri	+	3	2
81.	tamlanan	+	7	2
82.	tamlayan	+	12	2
83.	ulaç	+	12	2
84.	varlık	+	7	2
85.	yakın anlam	-	2	2
86.	yer adları	+	2	2
87.	yer ismi (yer adı)	+	2	2
88.	yüklem	+	5	2
89.	zaman zarfı	+	5	2
90.	açık özne	-	2	1
91.	ad öbeği	-	2	1
92.	ad soylu sözcükler	-	1	1
93.	adcıl uyum	-	1	1
94.	adıl n'si	-	2	1
95.	adlaştırma	+	2	1
96.	adlaştırma ek(ler)i	-	2	1
97.	akrabalık terimleri	-	1	1
98.	alt biçim	-	2	1
99.	ana eylem	-	2	1
100.	ana tümce	-	7	1