

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
SINIFLARINDA SÖZCÜK ÖĞRETİMİNDE TANIM
TÜRLERİNDEN YARARLANMA**

Tuğba TÜLÜ

İzmir

2014

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
SINIFLARINDA SÖZCÜK ÖĞRETİMİNDE TANIM
TÜRLERİNDEN YARARLANMA**

Tuğba TÜLÜ

Danışman

Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY

İzmir

2014

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarında Sözcük Öğretiminde Tanım Türlerinden Yararlanma’ adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

14/08/2014

Tuğba TÜLÜ

DEĞERLENDİRME KURULU TUTANAĞI

Y.Ö.K. DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca bilgi ve desteğiyle çalışmamın her aşamasında yanımda olan, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım **Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY**'a ufkumu genişleten değerli yönlendirmeleri en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın hazırlanması süresince birikimlerini ve deneyimlerini benimle paylaşıp her zaman yol gösteren ve beni destekleyen değerli **Dr. Funda Uzdu YILDIZ**'a, **Betül Sülüsoğlu ÇETİN**'e, her zaman sorularıma yanıt verip bilgi ve görüşlerini esirgemeyen **Emine Oflaz KÖLECI**'ye kütüphanesinden çokça yararlandığım **Ata ATAK**'a teşekkürü borç bilirim.

Son olarak çalışmam süresince anlayışlarını esirgemeyen **aileme**, her zaman yanımda hissettiğim **canım ablam Emine OKTAY**'a ve de sonsuz sabır ve desteği için sevgili **eşim Mustafa**'ya teşekkürler.

Tuğba TÜLÜ

2014

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
DEĞERLENDİRME KURULU TUTANAĞI	ii
Y.Ö.K. DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÇİZELGE LİSTESİ	viii
ŞEKİL LİSTESİ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiii
I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Amaç ve Önem	4
1.3. Araştırma Sorusu	5
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Sayıtlılar	6
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7
1.8.Kısaltmalar	9
II. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	10
III. KURAMSAL ÇERÇEVE	12
3.1. Tanım	12
3.1.1. Dil Öğretiminde Tanım Yapma Sürecine Etki Eden Durumlar	15
3.1.2. Dil – Düşünce - Sözcük İlişkisi	16
3.1.3. Sözcük- Kavram İlişkisi	18

3.2. Tanım – Açıklama ve Açıklama Arasındaki İlişki	21
3.3. Tanım ve Anlam	27
3.4. Tanım Türleri	36
3.5. Tanımın İçeriği	47
IV. AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİNDE DİL SEVİYELERİ VE TANIM	52
V. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ	72
5.1. Sözcük Öğretimi Yöntemleri	75
5.2. Sözcük Öğretimi Teknikleri	78
5.2.1. Kavram Haritaları	79
5.3. Sözcük Öğretimi Stratejileri	80
5.4. Sözcük Öğretimi Yaklaşımları/Modelleri	84
5.4.1. Etkileşimsel Model	84
5.4.2. Yapılandırmacı Yaklaşım	85
5.4.3. Öğrenme Halkası/ 5E Öğrenme Modeli	86
5.4.4. Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırması	88
5.5. Sözcük Öğretiminde Tanım Türlerinden Yararlanma	92
VI. YÖNTEM	102
6.1. Araştırma Modeli	102
6.2. Evren ve Örneklem	105

6.3. Veri Toplama Araçları	106
6.4. Veri Çözümleme Teknikleri	107
VII. BULGULAR VE YORUMLAR	108
7.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Hazırlanan Ders Gereçlerinde Tanım Türlerinin İncelenmesi	109
7.2. Uygulama	126
VIII. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	138
KAYNAKÇA	144
EKLER	150
SÖZLÜKÇE	160

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1: Açıklama / Açıklama Arasındaki Fark	25
Çizelge 2: Dil Kullanıcısının Ortak Dil Düzeyleri	52
Çizelge 3: Ortak Dil Düzeylerinde Gerçekleşen Beceriler (AOÖÇ, 2013: 31)	54
Çizelge 4: Ortak Dil Düzeylerinin Dil bilgisi ve Sözcük bilgisi (AOÖÇ, 2013: 39-41)	55
Çizelge 5: Dil Kullanıcısının/Öğrencinin Edinci (AOÖÇ, 2013: 102-134)	60
Çizelge 6: Ortak Dil Düzeylerinde Sözcük Düzeyleri (AOÖÇ, 2013: 113)	66
Çizelge 7: Ortak Dil Düzeylerinde Sözcük Kontrolü (AOÖÇ, 2013: 113)	67
Çizelge 8: Ortak Dil Düzeylerinde Bildirişimde Esneklik (AOÖÇ, 2013: 127)	69
Çizelge 9: Ortak Dil Düzeylerinde Konu Geliştirme (AOÖÇ, 2013: 128)	69
Çizelge 10: Ortak Dil Düzeylerinde Tutarlılık – Bağdaşıklık (AOÖÇ, 2013: 128)	70
Çizelge 11: İşlevsel Edinçte Anlatımın Doğruluğu (AOÖÇ, 2013: 132)	70
Çizelge 12: Dil Becerilerine Göre Stratejiler (Oxford, 1990)	81
Çizelge 13: Anlama Stratejileri (Singhal, 2006)	82
Çizelge 14: Bloom'un Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırması ve Sözcük Öğretimi	90
Çizelge 15: Tanım Türlerini Belirlemek için Yapılan Uygulama Çizelgesi	106
Çizelge 16: <i>Yeni Hitit Serisi-1</i> Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	110
Çizelge 17: <i>Yeni Hitit Serisi-1</i> Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	111
Çizelge 18: <i>Yeni Hitit Serisi-2</i> Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri	

Dağılım Çizelgesi	112
Çizelge 19: <i>Yeni Hitit Serisi-2</i> Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	113
Çizelge 20: <i>Yeni Hitit Serisi-3</i> Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	114
Çizelge 21: <i>Yeni Hitit Serisi-3</i> Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	115
Çizelge 22: <i>İzmir Serisi A1</i> Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	116
Çizelge 23: <i>İzmir Serisi A1</i> Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	117
Çizelge 24: <i>İzmir Serisi A2</i> Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	118
Çizelge 25: <i>İzmir Serisi A2</i> Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	119
Çizelge 26: <i>İstanbul Serisi A1</i> Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	120
Çizelge 27: <i>İstanbul Serisi A1</i> Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	120
Çizelge 28: <i>İstanbul Serisi A2</i> Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	121
Çizelge 29: <i>İstanbul Serisi A2</i> Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	122
Çizelge 30: <i>İstanbul Serisi B1</i> Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	122
Çizelge 31: <i>İstanbul Serisi B1</i> Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	123
Çizelge 32: <i>İstanbul Serisi B2</i> Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	124
Çizelge 33: <i>İstanbul Serisi B2</i> Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi	125
Çizelge 34: <i>Öğretmen Sözcüğü</i> için Tanım Türü Belirleme Uygulaması	127

Çizelge 35: <i>Pantolon</i> Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması	128
Çizelge 36: <i>Muz</i> Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması	129
Çizelge 37: <i>Kuş</i> Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması	130
Çizelge 38: <i>Göz</i> Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması	131
Çizelge 39: <i>Sekreter</i> Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması	132
Çizelge 40: <i>Güzel</i> Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması	133
Çizelge 41: <i>Hastane</i> Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması	134
Çizelge 42: <i>Mutluluk</i> Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması	135
Çizelge 43: <i>Bitirmek</i> Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması	136
Çizelge 44: <i>Ulaşmak</i> Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması	137

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Gönderge / Gösteren / Gösterilen / Gösterge İlişkisi	29
Şekil 2: Karşıtlık İlkesi	32

ÖZET

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ilk gereksinim duydukları şey sözcükler, sözcüklerin kullanmak istedikleri anlamlarıdır. Öğrenciler bu gereksinimlerini karşılamak için sürekli ‘Bu ne demek?’ gibi öğreticinin tanım yapmasını gerektiren sorular sorarlar. Söz konusu olan tanım, açıklama ya da açıklama öğretici tarafından yapılır. Bu çalışmanın temelleri de bu durum göz önüne alınarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda tanım ve tanım türlerini incelemek amacıyla oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, gerekli alanyazın çalışmalarını, Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders ve alıştırmaya kitaplarını inceleyerek tanım türlerini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle alanyazın taramaları yapılarak tanımın ve tanım türlerinin neler olduğuna, tanımın içeriğinde neler olması gerektiğine değinilmiş, yabancı dil öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasını sağlayan Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde sözcük öğretimiyle ve öğrencilerin tanım yapımlarıyla ilgili olan bölümler betimlenmiştir.

Tüm bu kuramsal artalanın ardından Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne göre hazırlanmış olan Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DEDAM) tarafından hazırlanmış olan *İzmir Serisi*, Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış olan *Yeni Hitit Serisi*, İstanbul Üniversitesi tarafından hazırlanmış olan *İstanbul Serisi* ders ve alıştırmaya kitapları çalışmada belirlenmiş olan tanım türleri kapsamında incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Ayrıca DEDAM’da Türkçe öğrenimine devam etmekte olan öğrencilerin sözcükleri tanımlarken hangi tanım türlerinin kullanıldığını saptamak amacıyla bir uygulama yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Tanım, tanım türleri, tanım ve anlam, tanımın içeriği, sözcük öğretimi.

ABSTRACT

The very first thing learners need while learning a foreign language is words and their meanings to be conveyed. In order to meet this demand, they keep asking “What does this mean?” type questions which make the teacher define the things. The definitions, explanations and paraphrases are made by the teacher. The basis of this study, it is dwelled on definitions and their types in Turkish as a foreign language classes.

The purpose of this study is to detect the types of definition by examining literature studies, The European Common Framework as well as course and exercise books. In accordance with this aim, first of all, literature review has been made, definition, definition types and its content have been stated. In addition, the sections related to teaching vocabulary and the definitions in the The Common European Framework which enables the foreign language teaching programmes to be reconstituted have been described.

Subsequent to all those literature investigations, *İzmir* course books prepared by Dokuz Eylül University Language Research and Teaching Center in reference to The European Common Framework, *Yeni Hitit* course books which are prepared by Ankara University Turksih Learning Center in reference to The European Common Framework and *İstanbul* course books which are prepared by İstanbul University Language Research and Teaching Center in reference to The European Common Framework are researched and evaluated within the scope of definition types. In addition, an application on the students who continue their Turkish education in DEDAM has been carried out to find out which definition types are used by the students.

Keywords: Definition, definition types, definition and meaning, the content of definition, teaching vocabulary.

1. GİRİŞ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğrencilerin sorduğu sorulara yanıtlar vermek ve sözcük öğretimini desteklemek öğrencinin dili öğrenmesi için oldukça gerekli ve öğrenme sürecini geliştiricidir. Bu çalışmada da Türkçenin yabancı dil olarak öğrenildiği sınıflarda sözcük öğretiminde tanım türlerinden yararlanma konusu çalışılmıştır. Bu konu ile ilgili birçok sorun bulunmaktadır ancak bu çalışmada bu sorulardan bazılarının çözüm ve öneriler sunmak amaçlanmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde problem durumu, yapılaş amacı ve önemi, araştırma sorusu, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar gibi çalışmanın temelini oluşturan bölümler aktarılmaktadır. Problem durumu başlıklı bölümde çalışmanın kaynağı olan sorunun ne olduğuna değinilmiştir. Daha sonra çalışmanın yapılaş amacına ve öneminin ne olduğuna yer verilmiş, amaca yönelik olarak yanıt verilecek olan sorular sıralanmıştır. Ardından araştırma sorusu yazılmış, çalışmadaki alt problemler alanyazına ait alt problemler, Avrupa Ortak Başvuru Metnine ilişkin alt problemler ve yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış olan kitapları değerlendirmeye ilişkin alt problemler olarak üç bölümde incelenmiştir. Çalışmadaki sayıtlılara ve çalışmayı oluşturan sınırlılıklara yer verildikten sonra çalışma içinde sözü edilen tanımlara yer verilmiş, daha sonra da kısaltmalar yazılarak ikinci bölüme geçilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmiştir. Bu bölümde söz konusu çalışmamızla ilgili olan yerli ve yabancı kaynaklara yer verilmiştir.

Üçüncü bölüm kuramsal çerçevenin, alanyazın taramalarının yer verildiği bölümdür. Bu bölümde tanıma, dil öğretiminde tanım yapma sürecine etki eden durumlara, dil-düşünce-sözcük ilişkisine, daha sonra sözcük-kavram ilişkisine, birbirlerine çok yakın olan tanım, açıklama ve açıklama arasındaki ilişkiye, tanımın ve anlamın neler olduğuna, tanım türlerine ve tanımın içeriğine değinilmiş, bir tanımda nelerin olması ya da olmaması gerektiğine yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan dil seviyeleri ve tanım ve sözcük öğrenimi hakkındaki bilgilere yer verilmiş, öğrencilerin hangi seviyelerde tanım üzerine neler yapabileceklerinden, sözcükleri nasıl öğrendiklerinden söz edilmiştir.

Beşinci bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi ele alınmıştır. Sözcük öğretim yöntemleri, teknikleri, stratejileri ve yaklaşımları bu bölümde ele alınan alt başlıklardandır. Ayrıca bu bölümde kavram haritaları, etkileşimsel model, yapılandırmacı yaklaşım, 5E öğrenme modeli, zihinsel beceri geliştirme sınıflandırması ve sözcük öğretiminde tanım türlerinden yararlanma başlıklarına da yer verilmiştir.

Altıncı bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri çözümlene teknikleri gibi çalışmanın yöntemini belirten başlıklar bulunmaktadır.

Yedinci bölümde bulgular ve yorumlar başlığı yer almaktadır. Bu başlığın altında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanmış olan ders gereçlerinde tanım türlerinin incelenmesi ve öğrencilerden sözcüklere tanım yazmalarını isteyen bir uygulama çalışmasına yer verilmiştir.

Çalışmanın son bölümü olan sekizinci bölümde sonuç, tartışma ve öneriler bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar günlük hayatta pek çok şeye gereksinim duyarlar. Bunlardan birisi de 'bilmek'tir. Her zaman bir şeyleri öğrenmek için sorular sorarız. Dil öğrencileri de dili yeni edinen, konuşmaya yeni başlayan bebekler gibidir. Onlar da yeni bilgiler öğrenmek isterler. Bu durum ister anadili öğrencileri isterse de yabancı dil öğrencileri olsun her ikisinde de aynıdır. Yeni bir yer keşfeder gibi dili de keşfe çıktıkları, zihinlerinde yeni binalar inşa ettikleri zaman çokça soru sorarlar. Nesnelerin, kavramların, sözcüklerin ne

demek olduğunu sorarlar. Çünkü yeni bir dil öğrenen bireyin öncelikle sözcüklere gereksinimi vardır.

Bir sözcüğün anlamını bilmek için onun nerede, ne zaman, ne durumlarda, hangi dilbilgisel eklerle kullanılacağını bilmek gerekir. Söz konusu sözcüğün ilişkide bulunduğu eşdizimliliğinin olup olmadığını, ilgili olduğu kavramların neler olduğunu yani kısacası söz konusu sözcüğü ilgilendiren işlevsel, kullanımsal ve dilbilgisel öğelerin neler olduğunu bilmek sözcüğü öğretmek ve de öğrenmek için en gerekli özelliklerdendir. Bu durumda en büyük iş öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olarak sözcük öğrenmelerine ve dilsel gelişimlerine katkı sağlayacak olan öğreticilere düşmektedir. Öğrencinin bilgi gereksinimlerini karşılamak, bilgi boşluklarını doldurmak için sorduğu sorulara yanıt vermek durumunda olan öğreticiler her zaman aynı biçimde tanımlar, açıklamalar, açılımlar (paraphrase) yapmamaktadır.

Öğreticiler tarafından yapılan tanımlar, açıklamalar ya da açılımlar sözcüğün işlevlerine göre çeşitlilik gösterdiği gibi, öğrencilerin dil düzeylerine göre de değişiklik göstermektedir. Yabancı dil sınıflarında öğretici öğrencinin hangi sözcüğe ne zaman ihtiyacı olabileceğini öngörüp buna yönelik hazırlıklarını yapmalı, sözcükleri belirli bir sıra ve program içerisinde öğrencilerin düzeylerini de dikkate alarak öğretmelidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda sözcük öğretiminde tanım türlerinden yararlanmayı inceleyen bu çalışmada tanımın, anlamın, sözcüğün ve kavramın ne demek olduğuna, tanım türlerinin neler olduğuna değinilmiştir. Öğreticiler tarafından derslerde sıkça karşılaşılan ‘Bu ne demek?’ sorusuna nasıl yanıtlar verilebileceği konusunda aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir. Bununla beraber Avrupa Ortak Başvuru Metni sözcük öğretimi açısından incelenecek ve daha sonra da sözcük öğretimiyle ilgili teknik, strateji ve yöntemlere yer verilmiştir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışma temel olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda sözcük öğretiminde tanım türlerinin neler olduğunu tespit etmeyi ve tespit edilen tanım türlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda nasıl kullanıldığını amaçlamaktadır.

Bu temel amaçlar doğrultusunda çalışmada yanıtlamaya çalışılan sorular şunlardır:

- Tanım nedir?
- Tanım yapmak için ne/neler gereklidir?
- Tanım yapma sürecinde önem taşıyan etmenler nelerdir?
- Tanım yapmak, açıklamak ve açılmak arasında farklılıklar nelerdir?
- Tanım ve anlam aynı mıdır?
- Tanım türleri nelerdir?
- Tanımın içeriği nasıl olmalıdır/olmamalıdır?
- Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde dil seviyeleri, sözcük öğretimi ve tanıma nasıl yer verilmiştir?
- Sözcük öğretimi sürecinde kullanılan stratejiler, yöntemler, teknikler, kuramlar ve modeller nelerdir?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan kitaplarda tanımlara nasıl yer verilmiştir?

Yukarıda sözü edilen amaçlar doğrultusunda hazırlanan bu çalışmanın önemi ise şu şekilde ifade edilebilir: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmaların niteliksel azlığı göz önünde bulundurulduğunda böylesi bir konuyu ele alması bakımından dikkate değerdir. Dahası, bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan bazı kitaplarda sözcük öğretimini etkin bir biçimde gerçekleştiren bölümlerin de tanım türleri açısından derinlemesine incelenmesi ve bu

doğrultuda yapılan tanımlamaların olumlu/olumsuz özelliklerinin belirlenmesi çalışmanın önemini daha da artırmaktadır. Ayrıca gerek Türkçe gerek diğer dillerdeki kaynak azlığı dikkate alındığında bu çalışma, tanım türlerinin belirlenmesi ve dil öğretiminde sözcük öğretimindeki görünüşleriyle sunulması açısından bir ilktir.

Bu çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine hizmet etmesi umulmaktadır.

1.3. Araştırma Sorusu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda sözcük öğretiminde tanım nasıl olmalıdır, tanım türleri nelerdir?

1.4. Alt Problemler

Çalışmanın alt problemleri yukarıda ifade edilen genel problem durumundan yola çıkılarak üç ana başlığa ayrılmıştır. Bu başlıklar; Alanyazın taramalarına, Avrupa Ortak Başvuru Metnine, yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış olan kitapları değerlendirmeye ilişkin olarak belirlenmiştir. Tüm bu alt problemler başlığı altında incelenen verilerde çalışmanın temel amacına, önemine ve problem tümcesine dikkat edilmiştir.

Alanyazın taramalarına ilişkin alt problemler:

- Tanımı oluştururken neler dikkate alınmalıdır?
- Öğreticinin dil ve dünya bilgisi tanımlamalarda önemli midir?
- Sözcüğün mü, nesnenin mi, kavramın mı tanımını yaparız?
- Öğrenciler ve öğretmenler sözcükleri öğrenme/öğretmen sürecinde tanımı nasıl değerlendirmektedirler?

Avrupa Ortak Başvuru Metnine ilişkin alt problemler:

- Avrupa Ortak Başvuru Metninde ortak dil seviyeleri, tanım ve sözvarlığına ilişkin gerçekleştirilen becerilere hangi açılardan yer verilmiştir?

- Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan açıklamalarla sözcük öğretimindeki tanımların kullanılabilirliği nasıldır?
- Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan dil düzeylerine göre sözcük öğretimindeki tanım türü değişiklik göstermekte midir?

Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış kitapları değerlendirmeye ilişkin alt problemler:

- Bu kitaplarda yer alan metinler sözcük öğretimiye katkı sağlayacak nitelikte midir?
- Bu kitaplarda tanım amaçlı yer verilen sözcüklerin tanımlanmasında hangi tanım türleri kullanılmıştır?

1.5. Sayıtlar

Sözcük öğretiminde sözcüklerin tanımlarının nasıl olacağı, hangi tanım türlerine göre tanım yapıldığına yanıt veren bu çalışmamızda ilk önce ulaşılabilen tanım türlerine değinilmiş, ardından da en çok kullanıldığı tespit edilen tanım türleri Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından yapılan tanım türlerini belirleme örneklemleri ile de desteklenerek açıklanmıştır. Böylece hangi tanım türünün daha çok kullanıldığı saptanmıştır.

Bu çalışma yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış kitaplardaki sözcüklerin tanımlarını incelenmesinde Şahin (2010)'in *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma* adlı yayınlanmamış yüksek lisans tezinden yola çıkılarak incelenecek olan kitaplar Avrupa Ortak Başvuru Metnine dayandırılarak oluşturulduğu için *Yeni Hitit Serisi 1-2-3* (2007), *İstanbul Serisi* ve *İzmir A1 ve A2* öğrenci ve ders kitapları olarak belirlenmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretiminde sözvarlığını geliştirme amaçlı kullanılabilecek olan etkinlik ve metinlerin oluşturulmasında anlama stratejilerine yönelik olarak oluşturulmuş olan ancak bu çalışmada sözcük öğretimine de uyarlanmış olan Bloom'un sınıflandırılmasından, kavram haritalarının oluşturulmasında da yararlanılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda sözcük öğretiminde tanım türlerinden yararlanmanın nasıl olduğu inceleneceği için ilk önce alanyazın taramasına gidilmiş, ulaşılan kaynaklardaki tanım hakkındaki bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra da Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin sadece tanımı ilgilendiren dil düzeyleri, sözvarlığı ve sözcük öğrenimi/öğretimi bölümleri incelemeye alınmış, bunların dışında kalan bölümler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış olan kitaplardaki sözcükler onlar hakkında nasıl tanım yapıldığı incelenirken bu tanım türlerinin neler olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca DEDAM'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki 89 öğrenciye yaptırılmış olan, sözcüklere tanım yazma etkinliğinin de değerlendirmesine yer verilmiştir. Bu uygulamaların bazıları ekte yer almaktadır.

1.7. Tanımlar

Açıklamak: Olgunun ya da anlatımın içeriğini ve gizli olanı açık kılmak, örtük olanı açığa çıkarmaktır (*Aktaran Özcan, 2000: 164*).

Açıklamak: Anlama bir değişiklik getirmeden bir birimi, tümceyi ya da betiği açıklayan ve kalkış noktasındaki biçimden daha uzun söz (*Vardar, 2002: 12*).

Kavram: Kapsamı ve içeriği birim ya da sözle anlatılarak, anlam kazandırılan soyut düşünce (*Demirel, 1993: 56*).

Nesne: Belli bir ağırlığı ve hacmi, rengi olan her türlü cansız varlık, şey, obje.
(Komisyon, 2011: 1766).

Sözcük: Yazının anlamı olan, kendi başına özerkliğı olan en küçük dilsel birimdir. İki boşluk arasında yer alan harf ya da harf gruplarından oluşan dilsel yapılardır (Günay, 2007: 282).

1.8. Kısaltmalar

ADD	Avrupa Dil Gelişim Dosyası
AOBM	Avrupa Ortak Başvuru Metni
AOÖÇ	Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmada kullanılan ve yararlanılan araştırmalara değinilmiştir. Hem Avrupa Ortak Başvuru Metnine yönelik hem de dil öğretiminde sözcük öğretimi üzerine yapılmış olan yerli ve yabancı çalışmalar hakkında bilgilere verilmiştir.

Behnür (2002) **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar** adlı çalışmasında dil öğretiminde kullanılan yöntemlere, tekniklere ve dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine değinmiş, dilbilgisi ve sözcük öğretimi üzerine de açıklamalarda bulunmuştur.

Köse (2005) **Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metnine Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi** adlı çalışmasında başvuru metnindeki ortak dil ölçütlerine ilişkin bilgilere ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanmış olan ders kitaplarının değerlendirilmesine yer vermiştir.

Sünbül ve Çalışkan (2010) **Kavram Haritasının Öğretimi** adlı çalışmasında kavram haritalarının ne demek olduğundan söz etmiş, kavram haritalarının hazırlanması aşamasında ne gibi özelliklere değinileceğine yer vermiş ve bir uygulama ile çalışmasını desteklemiştir.

Şahin, A. (2010) tarafından hazırlanan **Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma** adlı yayınlanmamış yüksek lisans tezinde Avrupa Ortak Başvuru Metninin ne olduğu betimlenerek, bu ortak metne göre okuma metinlerinin nasıl hazırlanması gerektiğine yer verilmiş, sonuçta da örnek uygulamalar sunulmuştur.

Larsen-Freeman (2000) **Techniques and Principles in Language Teaching** adlı çalışmasında dil öğretimindeki tekniklerden ve ilkelerden söz ederek örnek uygulamalarla onları açıklamıştır.

Richards ve Rodgers (2001) **Approaches and Methods in Language Teaching** adlı çalışmasında dil öğretiminin ne olduğundan, dil öğretiminde ilk kullanılan ana eğilimlerin neler olduğundan ve bunlardan sonra ortaya çıkan diğer yaklaşımlarla yöntemlerin açıklamalarından ve güncel iletişimsel yaklaşımlardan söz etmiştir.

Gu (2003) **Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies** adlı çalışmasında yabancı dil öğreniminde sözcük öğrenirken kullanılan stratejilere yer vermiş ve bu stratejilere görev ve öğrenci odaklı yaklaşmıştır.

McCarten (2007) **Teaching Vocabulary: Lessons From the Corpus Lessons for the Classroom** adlı çalışmasında sözcük öğretiminde hangi sözcüklerin, nasıl öğretilmesi gerektiğine, yeni sözcükleri öğrenirken öğrencilere nasıl destek olabileceğine değinmiştir.

Nation (2008) **Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques** adlı çalışmasında sözcük öğretiminin dinleme, konuşma, yoğun okuma, ve yaygın okuma, yazma ile ilişkisinden söz etmiş, bunlarla ilgili olarak öğrencilerin nasıl bir sözvarlığına ihtiyacı olduklarına değinmiş ve öğrencilerin sözvarlıklarını test etmek amacıyla uygulamalara yer vermiştir.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Tanım

Sözcüklerin anlamları gerek anadili konuşucusu olsun gerek dil öğrencileri olsun bütün dil kullanıcıları için her zaman bir merak konusudur. Çünkü insanlar ilk dönemlerinden beri bilgiye ulaşabilmek ve öğrenmek için merak etmektedir. İnsanlar ilk defa karşılaştıkları bir şeyin ne olduğunu mutlaka öğrenmek isterler. Dolayısıyla her zaman diğer konuşucularla bilgi alışverişindedirler. Bu bilgi alışverişi de düşünceyle, sözcüklerle, dil ile, iletişim ile sağlanabilmektedir. Sözcükler, dili kullananların gereksinim duyduğu, demek istediklerini tam olarak anlatmasını sağlayacak olan, bir tümcenin temelini oluşturan öğelerdir. Bu nedenle iletişim kuran insanlar bilgi boşluklarının olduğu durumlarda, sözcüklerin bilinmediği konuşmalarda sözcüklerin ne demek olduğunu sorarak tam bir anlamlandırmaya gideceklerdir. Bilgi gereksinimini karşılamak, bilinmeyen nesnelere adları, sözcükler ve kavramlar hakkında karşıımızdaki kişiyi bilgilendirmek için açıklama, açıklama ya da tanım yapmaya gerek duyulur. Bu bölümde bilgilendirme sırasında yapılan tanımın, açıklamanın ve açıklamanın ne olduğuna, alan yazında nasıl yer verildiğine değinilmiştir.

Nesnelerin/sözcüklerin/kavramların¹ ne demek olduğunu ne işe yaradığını anlatmak için tanımlara gereksinim duyarız. Tanımı, Hançerlioğlu (1985: 221) ‘herhangi bir şeyi başkalarından ayıran sınırları belirtme’ olarak tanımlar, tanımın sözcüklere sınır getirilerek yapılmasından söz eder. Aristoteles’e göre tanım yapmak, bir yandan nesnenin ne olduğunu göstermek, diğer yandan da tanımlanan nesnenin adının ne anlama geldiğini ortaya koymaktır. Nesnenin ‘ne olduğunu göstermek’, ilgili nesnenin çekirdek yapısını betimlemeyi gerektirir (*Aktaran Tamba-Mecz, 1998: 89*). Çünkü tanım, gerekli ve yeterli bilgiye ulaşmada en büyük etkidir. Aristoteles bilginin kendisine ulaşmak için öncelikle kavramların özünün bilinmesi gerektiğini söyler. Ona göre tanıma ulaşmak, varlığın özüne ulaşmaktır. Bilgiye ulaşmakta bize

¹ Tanım hem sözcükler hem kavramlar hem de nesnelere için yapılabileceği için çalışmada hepsinin kastedildiği yerlerde ‘sözcük/kavram/nesne’ şeklinde yazılacaktır. Çalışmada bazen nesnelere, bazen sözcüklerin bazen de kavramların tanımları söz konusu olduğu için bazı yerlerde bilinçli olarak bu biçimde yer verilmiştir. Aynı ayrı yazıldığı durumlar da bilgi verilen duruma özel olarak bilinçli bir biçimde ayrı yazılmıştır.

yardımcı olan varlıkların özleri büyük önem taşımaktadır. Çelik özü ‘birbirine benzeyen varlıkları benzer yapan ya da bir grubun üyesi olan bireyleri o grubun üyesi yapan ortak nitelik ya da nitelikler toplamıdır’ (2010: 91) biçiminde tanımlar. Nesnelerin özünün nesneye ulaşmadaki başarıyı arttıracaklarını belirten Aristoteles, *tam tanıma* nasıl ulaşacağı hakkında yanıtlar aramaya çalışır. *Tam tanımın* nasıl elde edileceğini belirtirken tümel kavramlardan söz eder. Tam ve doğru bir tanım için tümel kavramların bilgisine ihtiyaç olduğunu Sokrates de söyler (*Aktaran Çelik*, 2010: 52). Belli bir olgu ya da nesne hakkında tek tek örneklerden yola çıkarak, genel bir açıklama yapmanın gerekliliğini *tümele ulaşmak* olarak niteleyen Sokrates ve Aristoteles, bu tümel kavramların, nesnelerin özünü anlattıklarını ve de aynı gruba giren nesnelerin ortak noktalarını belirttikleri için tanıma ulaşırken bizim için önemli kavramlar olduğunu belirtir. Günümüzde bu yaklaşıma tümevarım denilmektedir.

Aristoteles *tam tanıma* ulaşmak için gerekli olan tümel kavramları kendi arasında beşe ayırır: *cins*, *tür*, *ayrım*, *hassa* ve *ilinek/ilinti*. Alanyazında ‘Beş Tümel’ olarak geçen bu sınıflamanın tanım konusunda büyük bir önemi vardır. Aristoteles de *tür*, varlıkların niteliklerini belirler. *Cinsin* de varlığın niteliği hakkında olduğunu söyleyen Aristoteles, *cinsin* kaplamının *türün* kaplamından daha geniş olduğunu söyler. Bu nedenle *cinsin* nesnelerin özünü anlattığı için tanımın öğeleri arasında ilk sırada yer alması gerektiğini, *türün* de *türlerin* özelliklerini belirten *ayrım*larla birlikte de *cinsin* altında söyler (*Aktaran Atademir*, 1996: 56). Yani Aristoteles’e göre tanım yapmak için nesnenin *cinsine*, *türüne* ve de o nesneyi diğer nesnelere ayıran ayırıcı özelliklere gereksinim duyulur. *Hassa*, bir nesneye ait olan özelliklerdir. Örneğin iki ayaklı olma özelliği insanlar ve bazı hayvanlar için *hassa*dır. Bu durumda *hassaların* *cinslerle* ilgili değil de *türlerle* ilgili olduğu ortaya çıkmaktadır. *İlinti/ilinek* ise bir nesneye ait olabilecek olan ya da ait olamayacak olan özellikler olarak tanımlanabilir. Bu kavramlardan *cins* ve *tür* kavramına yönelik Porphyrios (MS. 232-304)’un yaptığı sınıflandırma ve tanım en çok kabul gören yaklaşım olarak karşımıza çıkar. Porphyrios’a göre özün kendisi bir *cinstir*, onun altında *cisim*; *cismin* altında canlı cisim; canlı cismin altında hayvan; hayvanın altında insan; insanın altında da tek tek insanlar bulunmaktadır, *öz* bu terimlerin hepsinin genelidir ve yalnız *cinstir*’ (Ural, 1985: 32-33). Tüm bu tanımlara bakıldığında, ortak nokta olarak *cinsin* daha geniş olduğu, *türün* ise *cinsin* altında yer

aldığı ve her ikisinin de bir nesnenin/kavramın/sözcüğün tanımlanmasında kullanıldığı, tanımlananların özüne yönelik ilgiler verdiği görülmektedir. Bu durumda hakkında bilgi verilmek istenilen sözcük/nesne/kavramlar tanımlanırken gerek sözlüklerde gerek sözlü anlatımlarda *cins* ve *tür* kavramlarının yer alması kaçınılmazdır. *Cins* ve *tür* kavramlarının yanında bunlara ek olarak *çeşit* kavramı da tanım yapılırken çok fazla kullanılmaktadır.

Sözcüklerin/kavramların/nesnelerin tanımları, o tanımın içindeki diğer sözcükler ile birlikte bir anlama sahip olmaktadır. Sözcükler hakkında bilgiye ulaşmak için sözcükleri tek başına değil de tümce içinde ele alınması gerektiğini vurgulayan Aksan ise bir sözcüğün tanımı yapılırken ‘tek tek göstergeleri hiçbir zaman anlamdan bütünüyle soyutlayarak ele alamayız’ der (1999: 45). Bu bilgiye göre tümce içindeki açıklamalara bakarak sözcüğün anlamına, tanımına ancak o zaman ulaşılabilir. Bu durumda bilinmeyen nesnelerin/sözcüklerin/kavramların tanımı yapılırken mutlaka örnek tümceler vermenin gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu durumda bağlamın gerekliliğini ve önemini ortaya koymak gerekir. Çünkü sözcüğün tek başına bir anlamı yoktur. Sözcüğün değeri de belli bir kullanım içinde anlaşılmaktadır.

Tanımda önemli olan noktalardan bir tanesi de o tanımı yapılan nesne/sözcük/kavram hakkında bütün özelliklerin sunulmasıdır. Türk Dil Kurumu’nun *Türkçe Sözlük*’ünde ise *tanıma*, ‘Bir kavramın niteliklerini eksiksiz olarak belirtme veya açıklama, tarif.’ (2005: 1900) olarak yer verilmiştir. *Tanımlamak* ise ‘Bir kavramın niteliklerini eksiksiz olarak belirtmek ve açıklamak, tarif etmek.’ olarak yer almaktadır (2005: 1900). Buradaki tanıma göre de tanımlanacak sözcük/kavram bütün özellikleri ile birlikte anlatılmalı, açıklanmalıdır. Günay da “tanım”ın bir nesneyi temel yanları ile ortaya koyan açıklama olduğundan ve tanımın kavramla ilgili bilgiler veren yazı olduğundan söz etmektedir (2007: 106). Sözcüğün sadece bir işlevi değil, kullanıcının o sözcük hakkında gereksinim duyabileceği diğer işlevlerine yer vermek gerekmektedir.

Bu anlatımlar göz önünde bulundurularak tanım sözcüğü için ‘bir nesne/kavram/sözcük hakkında, o nesnenin yapısına, o nesne hakkında bilinmek istenilen, kesin ve eksiksiz bilgileri içeren bilgilere ulaşmamızı kolay kılan ve bütün işlevlerinin, niteliklerinin ve ayrımlarının yer aldığı anlama ulaşmayı sağlayan veriler’ tanımı yapılabilir. Bir tanımda yer alan diğer bütün sözcükler/kavramlar mutlaka birlikte düşünülmelidir. Çünkü tanımı yapılan sözcüğün işlevleri başka sözcüklerle anlatılır ve bu sözcükler mutlaka birlikte bir bütün halinde, birbirine bağımlı olarak düşünülmelidir. Nesnelere/sözcüklerin/kavramların anlamına ulaşmak için tanım yapılır. Bu nedenle tanım içinde söz konusu olan kavramın temel özelliklerine mutlaka yer verilmesi gerekmekte, tanımın bir bağlam içinde ve anlam ilişkilerinin de göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir. Anlam ilişkileri deyince akla işlevler de gelir. Bu durumda sözcüğün söz konusu tümcedeki işlevlerine, o sözcük hakkındaki temel bilgilere değinmek tanımlamayı ve tanımlamada sunulan verileri daha da anlaşılır kılacaktır.

3.1.1. Dil Öğretiminde Tanım Yapma Sürecine Etki Eden Durumlar

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin derse güdülenmeleri ve isteklendirilmeleri sürecinde bilinen sözcüklerden yola çıkarak bilinmeyenleri anlatmak, açıklamak ve bilgi vermek en önemli etmenlerden birisidir. Tanıma ulaşana kadar tanımın oluşturulması için eski bilgilerin yeni bilgilerle düzenlenmesi sürecinde öğretici kişilerin, öğrencilerin bilmedikleri sözcükler hakkındaki tahminlerini varsayabilmesi ve dil hakkındaki bilgisi çok önemlidir.

Öğretici az da olsa öğrencinin ne demek istediğini anlayabilmeli, öğrencilerin anlamını soracağı sözcükleri tahmin edebilmeli, hazırlıklı olmalıdır. Bu durumda öğreticinin de dünya bilgisi, dil bilgisi, öğrenci tarafından sorulan soru için öğreticinin oluşturacağı bağlam, o bağlamı oluştururken kullanacağı sözcükler büyük önem taşımaktadır. Çünkü dil bilgisi ve sözcük bilgisi zayıf olan bir öğretici derste yetersiz kalacak, ayrıca aktarılmak, açıklanmak ve açıklanmak istenilen, tanımı yapılmak istenilen bilgi alıcısına ulaşmayacaktır. Bu durumda dil öğretiminde tanım yapma sürecine etki eden durumların başında dil, düşünce, sözcük, kavram,

açıklama, açıklama gibi ögelerin yer aldığı kesindir. Öncelikli olarak bu ögelerin ilişkilerinin açıklamalarına yer verilmiştir.

3.1.2. Dil-Düşünce-Sözcük İlişkisi

Dil, bireylerin birbirlerini anlamasını sağlayan, bireylerarası iletişimin gerçekleşmesinde rol oynayan bir araçtır. İnsanın hayatı anlama ve anlamlandırma çabasının bir ürünü olan dil, toplumda ancak ortak bir anlam ve kavram dünyasının oluşması durumunda değer kazanır. Dile ait olan her sözcük, ancak ait olduğu dil sistemi içinde anlamlıdır. Sözcükler tümcede belirli kurallar doğrultusunda yer aldıkları zaman daha anlaşılır olmaktadır. Sözcüklerin doğru yerde ve doğru kullanımı bireyin dilinin ve düşüncelerinin anlaşılmasına yardımcı olur. Bu nedenle dil, bireylerin toplumsal hayattan dünyaya bakışını yansıtır, bireylerin olaylar ve durumlar hakkındaki düşüncelerini dile getirir.

İster anadili, ister yabancı dil olsun, bireyin içine doğduğu ya da içinde yaşadığı toplumda iletişim kurmasının tek yolu dildir. Günay'a göre "gelenek ve görenek gibi dil de birlikte yaşamının sonucunda oluşmuştur. Dil, öğretim ve öğrenimin anahtarı, bilgi aktarmanın ve biriktirmenin sağlayıcısıdır" (2013: 36). Bir öğrenme ve zihni geliştirme aracı olan dil, bireyin dünyayı anlamasını, bilgilerini düzenlemesini, karşılaştığı olaylar ve durumlar hakkında çözümlene, değerlendirme yapmasını sağlar.

Dilin önemli özelliklerinden birisi de düşünce ile iç içe olmasıdır. Düşünceler, dil yardımıyla ortaya konarak başkalarına iletilir. Bu nedenle dil, toplumda kullanılan en önemli iletişim araçlarından biridir. Bireyin dünyaya bakışını yansıtması ancak dil ile tam ve doğru olarak aktarılmaktadır. Düşünce evreninin gelişmesi de dil olgusu ile birlikte daha iyi bir biçimde karşımıza çıkmaktadır.

Gerek anadili kullanımında, gerekse yabancı dil kullanımında dil, insanı biçimlendirir ve yönlendirir. Yalçın'ın belirttiği gibi "dil düşüncenin hem dayanağı hem de taşıyıcısıdır. Dayanağıdır, çünkü işleyiş biçimiyle düşüncüyü anlamlandırır; taşıyıcısıdır, çünkü düşüncüyü göndericiden alıcıya iletecek bir dizge olarak

seçilmiştir” (1991: 69). Yani toplumun kullandığı dil, o toplumun dünya görüşü hakkında bilgiler ortaya koyabilmektedir. İnsan dili ile düşünme yetisi arasında yakın bir ilişki bulunması gerektiğini savunan Sapir-Whorf Hipotezi’ne göre de, bizim gerçeği algılamamız düşüncelerimiz tarafından belirlenir, düşüncelerimiz de dilden etkilenir. Bu hipotezde iki ana ilke vardır: dilsel belirlemecilik (*linguistic determinism*) ve dilsel görecelik (*linguistic relativity*). Dilsel belirlemeciliğe göre, dil düşünceyi belirler. Dilsel görecelik görüşüne göre ise farklı dil topluluklarındaki insanlar dünyayı farklı olarak algırlar (Pinxten, 1976: 5). Örneğin, Eskimo dilinde kar, Arapça’da deve, Amazonlar’da yeşil rengi ve Aymara Kızılderililerinin patates için kullandığı çok sayıda sözcük vardır.² Sözcüklerdeki anlatım sayısı ve değişikliği toplumların duygu ve düşünce biçimine, toplumsal durumlarına, oturdukları yerlere ve iklim koşullarına, tarihteki geçmişlerine, zaman içinde uğradıkları değişime ve gelişmelere göre, biçim ve işleyiş bakımından birbirinden ayrıldığına göstergesidir. Yani farklı diller, düşünceleri, kavramları ve sözcükleri farklı biçimlerde kodlamaktadır.

Hem anadili ile hem de yabancı dil ile konuşmak, anlamak, olaylar ve durumlar hakkında yorum yapmak, bilgi aktarımında bulunmak, bilgiler almak, anlamak ve de anlamlandırmak için bir dile, düşünceye, tümcelere, sözcüklere gereksinim vardır. Her sözcüğün başka bir dilde aynı anlamı ve düşünceyi karşılaması olası değildir. Dilin bireyi biçimlendirip yönlendirdiği kaçınılmazdır. Akarsu (1998: 64) bu konuda “her dil özel bir dünya görüşünün yankısı olduğundan yabancı bir dilin öğrenilmesi de insana yeni bir görüş kazandırır, o zamana kadarki dünya görüşüne yeni bir görüş katar, görüş açılarını çoğaltır” der. Farklı bir dil öğrenmek isteyen birey, aynı zamanda o dilde düşünmeyi de öğrenecek, olaylara ve durumlara bakış açısı değişecek ve gelişecek ve o dilde yaşamaya başlayacaktır. Dil ile düşüncelerin gelişmesini sağlayan temel öge sözcüklerdir. Sanders da sözcükler hakkında, “bir ağacı ister en şiirsel, en metaforik dille, ister en kesin, en bilimsel ayrıntılarla betimleyelim, o ağacı bu betimleme aracılığıyla bildiğimize inanırız” (*Aktaran Yılmaz* 2010: 122) der, sözcüklerin dildeki gücünden söz eder. Bireyler düşüncelerini belirtmek ve açıklamak için sözcüklere gereksinim duymaktadır.

² www.turkcebilgi.com 30.01.2014 tarihinde son erişim.

Ancak bireyin sözcükleri belirli bir sırada, dilbilgisel ilişkiler içinde anlam bütünlüğünü bozmayacak biçimde kullanması gerekmektedir. Bu nedenle bireyin anadili yetilerinin geliştirilmesinde ya da yabancı dil öğreniminde dil öğretimi büyük önem taşımaktadır.

3.1.3. Sözcük-Kavram İlişkisi

Sözcük öğretiminde kullanılan tanımlamalar dilsel düzeyde farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Türkçeyi yeni öğrenen dil düzeyi A1 olan bir öğrenci ile dil düzeyi B2 olan bir öğrenciye aynı sözcükleri kullanarak tanım yapmak, bilinmeyen sözcükleri yine öğrencinin bilmediği sözcüklerle açıklamak olası değildir. Bu durumda, öğretilmesi hedeflenen dilin ve sözcüklerin, öğrencilerin iletişimsel gereksinimlerini karşılayabilmeleri için seviyelerine göre değişiklik göstermesi ve o sözcüklerin öğretiminde de tanımların öğrencilerin seviyelerine göre olması beklenir. Sözcüklerin tanımlarının ve tanım türlerinin yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında sözcük öğretiminde nasıl kullanıldığı önemlidir. Bu çalışmanın amacı da, tanım türlerinin yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında sözcük öğretiminde nasıl kullanıldığını betimlemek, tanımlamanın öğrenci düzeyine göre nasıl bir değişkenlik gösterdiğini belirtmektir. Bu nedenle burada önce sözcük (*word*) ve kavram (*concept*) arasındaki ilişkiye kısaca değinilecektir.

Kantemir sözcüğü, “anlam taşıyan ve tümcenin kurulmasında etken rol oynayan ses ya da ses topluluğu olarak tanımlamaktadır ” (1997: 57). Aksan ise sözcük için “bir kavram, bir de ses yönü olan her dilin kaynaşmış bir düşünce ses bileşimidir, dildeki başka öğelere ilişkili bir anlama ve anlatma birimidir” (2000: 114) der. Günay ise sözcük hakkındaki tanımında “yazının anlamı olan, kendi başına özerkliği olan en küçük dilsel birimidir. İki boşluk arasında yer alan harf ya da harf gruplarından oluşan dilsel yapılardır” diye söz eder (2007: 282). Bu tanımlara bakıldığında, görülen ortak noktalar sözcüğün ses öbeklerinden oluşması, düşünceyi yansıtması ve dildeki diğer öğelerle birlikte bir anlam bütünlüğüne ulaşması şeklinde belirtilebilir.

Aynı zamanda yukarıdaki tanımların içinde kavram sözcüğünden de söz edilmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi kavram ve sözcük arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Sözcükler yoluyla zihnimizde bazı varlıklar canlanır. Bu varlıklar kavram nedir sorusunun yanıtıdır. Alanyazın tarandığında kavram sözcüğünün felsefede, mantıkta yer alan, bir savı öne süren veya bir durumu dile getiren tümcelerin yani önermelerin temelinde bulunduğu görülür. Bu durumda bilginin ne demek olduğunu soran filozoflardan, mantıktan söz etmek kaçınılmazdır. Çünkü Klasik anlayışa göre mantığın temelinde kavramlar büyük yer almaktadır. Örneğin Sokrates'in göre bilgiye ulaşmak ya da bilgiyi iletme için güttüğü ilk amaç, kavramın bilgisine ulaşmaktır. Ona göre bir kavramın doğru bilgisi ancak bir tanım önermesinde dile gelebilir. Sokrates, tanım yapmak için önce kavramın sınırlarını belirlemenin önemli olduğunu söyler (*Aktaran Çelik, 2010: 51*). Çünkü nesnenin özellikleri sözcüklere yön gösterecek ve zihindeki nesnelere, anlatılmak istenilen bilgiler tam ve doğru olarak aktarılacaktır. Aslında düşünceler doğru ya da yanlış nasıl aktarılırsa aktarılsın bu aktarımdan sonra da yeni anlamlar ortaya çıkmaktadır. Platon da kavramdan kavrama geçerek sonunda yine bir kavrama varıldığını söyler, ona göre de bilgideki en önemli özellik kavramların bilgisidir (*Aktaran Çelik, 2010: 67*). Bu düşüncelere bakarak kavramlarla düşüncelerin yansıtılmasından sonra yeni bilgileri doğuran düşüncelerle birlikte akla yeni kavramların gelmesi en olası durumdur. Çünkü dil durağan değil, canlı bir özelliğe sahiptir. Sürekli üretir ve yeni düşünceleri anlatır. Bu durumda da bir zincir şeklinde kavramların birbiri ardında ve iç içe olması olağandır. Aristoteles ise kavramın, bir sözcükle tanımları yapılan nesnelere insan zihninde kendini göstermesi olduğunu söyler (*Aktaran Bingöl, 1993: 13*). Varlık kavram ve sözcük ilişkisine yoğunlaşan Aristoteles de bilinen yola çıkarak bilinmeyenlerin anlatılmasını sağlayan kavramın insan zihnindeki bir görünüm olduğunu vurgular. Bu durumda kavramın, sözcüklerle birlikte düşünceleri oluşturduğu söylenebilir. Bu üç filozof da kavramın soyut bir görünüm olduğunu belirtir ve ortak özellikleri de bilgiye ulaşmak için kavramların odak nokta olduğudur.

Kavramın ne olduğu hakkında Demirel, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*'nde "kavram, kapsamı ve içeriği birim ya da sözle anlatılarak, anlam kazandırılan soyut

düşünce” der (1993: 56). Kavramın ne olduğu Aksan’a sorulduğunda; “kavramlar insanın çevresindeki nesnelere, olay ve durumlara ait kişisel gözlem ve deneyimlere dayanan tasarımların zihinde yer eden ve bir soyutlamayla dile dönüşen yönüdür.” diye yanıt verir. Novak ve Bob Gowin kavramların, nesnelere ve olayları bir düzenlilikle tanıtmak amacıyla kullanılan etiketler olduğunu ve sözcüklerin de bu etiketlerin dilsel formda gösterimi olduğunu söyler (*Aktaran Acat*, 2003: 171). Kahraman sözcük–kavram ilişkisi için “sözcükler, varlıkların ve kavramların insan zihnindeki tasarımlarını seslerle anlatan biçimlerdir. Bir sözcük birbirinden kopmaz iki öğeden oluşur. Bunların biri kavram, öteki ise bu kavramı yansıtan ses ya da seslerdir” biçiminde görüş bildirir (2009: 59). Farklı kişilerin kavram üzerindeki bu tanımlamaları incelendiğinde kavramın zihindeki soyutluğu, sözcüklerden farklı olması, nesnelere veya olayları anlatırken kullanılması dikkat çekmektedir. Bu durumda bütün bu değerlendirmelere bakarak kavram için, ‘anlatımı sözcükle sağlanan ancak sözcükten farklı, bireyin olayları ve durumları anlamlandırırken düşünce alanının kesin bir biçimde oluşmasını sağlayan zihinde beliren anlamsal olgular’ diye bir tanım yapabiliriz.

Açıklamalara bakıldığında sözcük ve kavramın birbirlerinin içinde ama aynı zamanda birbirlerinden de çok farklı anlamlara sahip olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Örneğin ‘masa’ denildiğinde bireylerin aklına gelen kavram aynıdır. Ancak her birey o sözcük için farklı bir tasarım yaratacaktır. Bu durumda kavram için zihinsel, sözcük için de dilsel bir olgu demek doğru olacaktır. Birbirinden ayrılmayacak kadar birbirine yakın olan kavram ve sözcük hem düşünürken hem de konuşurken mutlaka birliktedir. Humbolt kavram ve sözcüğün bu birlikteliği için “yeni bir kavramı betimlemek için yeni bir biçim ya da var olan bir sesin bir değişik biçimini kullanırsınız” diye görüş belirtir (*Aktaran Akarsu*, 1998: 31). Bu durumda ‘sözcük kavram için, kavram da sözcük için vardır. Yani zihnimizdeki kavramları sözcüğe dökerek tümceler oluşturarak bilgi verebiliriz.’ diyebiliriz.

Sözcük ve kavram birlikte değerlendirildiğinde ise bireyin sözcük ve kavram açısından zengin bir sözvarlığına sahip olması durumunda onun düşünce yapısının da çeşitli olduğu görüşü karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda dil kullanıcılarının

kavramlara ulaşmasını, söz edilen kavramları anlamasını sağlayan kavram haritaları, kavramların öğrenilmesine, akla gelmesine yardımcı olan en büyük etkenlerden bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavram haritaları dil öğrencilerini aktif öğrenme sürecinin içinde tutmakta, soyut anlatımlardan da yararlanmalarını sağlamaktadır. Kavram haritalarında sözcüklerin birbiriyle olan ilişkileri tutarlılık ve uyum içinde olduğu için bu yöntemin öğretime çok büyük katkısı olduğu belirtilmekte ve dil öğrencisinin kavram ve sözcükle ilgili sorunlarının birçoğunu önlediği savunulmaktadır. Yani kavram haritaları dil öğrencilerin erek bilgiyi öğrenmelerini ve yapılandırmalarını sağlamakta ve kavramlar ile ayırt edici özelliklerini anlamlandırmada yardımcı olmaktadır. Çünkü bilgiye ulaşmak isteyen dil kullanıcısı/öğrenci eski bilgilerini yeni girdiler ile zenginleştirecek, ayrıntı-farklılıklarını ayırtlandırmış olacak; öğrenciler ise bu durumun avantajlarından yararlanarak dil kullanıcılarına/öğrencilere eski bilgileri üzerinden yeni girdiler sağlayarak onların anlamalarına yardımcı olacaktır. Kavram haritaları gibi etkileşimsel model, kümeleme (*clustering*) modeli, yapılandırmacılık kuramı ve öğrenme halkası modeli de sözcükler hakkında bilgi sahibi olunmasına ve bilgilerin düzenlenmesine, yapılan tanımların, açıklamaların ve açılımların düzenli bir biçimde anlamlandırılmasında yardımcı olmaktadır. Bu kuram ve modeller ile ilgili ayrıntılı bilgiler beşinci bölümde verilecektir.

3.2. Tanım-Açıklama ve Açıklama Arasındaki İlişki

Gerekli ve yeterli bir dil ve sözcüklerle istenilen verilere ulaşmayı sağlayan “tanım” sözcüğünün tanımlarına bakıldığında nitelik açıklaması yapmak ve nesneyi betimlemek ve açıklama yapmak öne çıkmaktadır. Bu tanımlardan tanımı yapılmak istenen sözcüğün alıcıya doğru bir biçimde aktarılmasında açıklama yapmanın öneminin yadsınamaz olduğu açıkça görülmektedir. Alanyazın taraması sırasında tanım (*definition*) sözcüğünün ne olduğu okunurken açıklama (*explanation*) ve açıklama (*paraphrase*) sözcükleri ile karşılaştığı için bu altbaşlıkta bu kavramlara değinilmiş ve bu sözcüklerin tanımla olan ilişkilerine yer verilmiştir. TDK'nın internet sayfasındaki çevrimiçi sözlüğünde, *Büyük Türkçe Sözlük*'te açıklama ile ilgili sözcüklerin, eşdizimliliklerinin ve gönderimde bulunduğu diğer sözcüklerin ve *açıklamak* eyleminin şöyle tanımlandığı görülür:

Açıklama: (*isim*) Açıklamak işi, izah. ‘Hiçbir açıklama yapmadan çıkıyorum odadan.’ A. Ümit.
Güncel Türkçe Sözlük

Açıklama: bk. Betimleme.
BSTS / Bilgisayar Terimleri Karşılıklar Kılavuzu

Betimleme: (*isim*) Tasarlama, bir şeyi sözle veya yazıyla anlatma, göz önünde canlandırma, tasvir.
Güncel Türkçe Sözlük

Betimleme: Somut gerçekliği içinde bir nesnenin, kendine özgü belirtilerini elden geldiğince tam ve açık seçik bir biçimde göz önüne serme.
BSTS / Felsefe Terimleri Sözlüğü 1975

Betimleme: Bir deneyim ya da gözlemin verilerinin, bilimce onaylanmış belli bir gösterme düzeni (söz, resim, bilim dilinin özel araçları) yardımıyla saptandığı bilimsel açıklama aşaması.
BSTS / Toplumbilim Terimleri 1975

Betimleme: Bir durum, olay ya da sürecin, bir evrenin özelliklerini saptama, aranan özelliklerini sayıp dökme.
BSTS / Yöntembilim Terimleri Sözlüğü 1981

Betimleme: Bir olayı, bir varlığı ya da bir kavramı göz önünde canlandıracak biçimde söz ya da yazı ile anlatma.
BSTS / Yazın Terimleri Sözlüğü 1974

Açıklama: Bir konuyu, bir olayı, bir sorunu ilgili bilim ya da bilgi dalının kurallarına uyarak aydınlatma, çözümleme işi.
BSTS / Eğitim Terimleri Sözlüğü 1974

Açıklama: 1. Bir olguyu, bir durumu çözümledikten sonra, öğeleri arasındaki bağlantıları açığa çıkarma yoluyla aydınlatma. **2.** Bir şeyin yalnızca ne olduğunu değil, nedenini de ortaya koyma; iki şey arasındaki nedensel bağlantıyı gösterme. **3.** Gözlemlenen bir olayı bir yasaya geri götürme. (Ör. Gökkuşağının, ışığın kırılması ve yansımaları yasalarına göre açıklanması).
BSTS / Felsefe Terimleri Sözlüğü 1975

Açıklama: Beyan.
BSTS / Medeni Hukuk Terimleri Sözlüğü 1966

Açıklama: Bir olay ya da bir kavramı örtük ve kapalı yönleriyle çözümlenerek, tüm içerimlerini sayıp dökerek açıklığa kavuşturma.
BSTS / Yöntembilim Terimleri Sözlüğü 1981

Açıklama: İyice anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan bir sözü, bir örüyü açıklığa kavuşturma.
BSTS / Yazın Terimleri Sözlüğü 1974

Açıklama cümlesi: (*isim, dilbilgisi*) Ana cümlede anlatılmak istenen duygu ve düşünceyi daha iyi açıklamak ve pekiştirmek için kullanılan cümle.
Güncel Türkçe Sözlük

Açıklama yapmak: Herhangi bir konuyu aydınlığa kavuşturmak amacıyla konuşmak veya yazmak.
Güncel Türkçe Sözlük

Açıklamak: (-i) **1.** Bir konuyla ilgili gerekli bilgileri vermek, izah etmek. **2.** Bir sorunla ilgili aydınlatıcı bilgi vermek, tavzih etmek: “*Ben siyasal tavrımı ağlayarak açıkladım.*” -A. Kutlu. **3.** Bir sözün, bir yazının ne anlatmak istediğini belirtmek, yorumlamak. **4.** Açıkça söylemek, ifşa etmek: “*Kenan Bey bunun kuru bir inanç olmadığını da ilk defa açıkladı.*” -T. Buğra. **5.** Belirtmek, göstermek, açığa vurmak, izhar etmek.
Güncel Türkçe Sözlük

Açıklamak: Meydana çıkarmak, açık hale getirmek.
Tarama Sözlüğü 1963

Bu tanımlara bakıldığında, ‘kavram hakkında nedenleriyle birlikte gerekli bilgileri vermek, belirtmek ve açıkça söylemek, çözümlenmek, konuyu aydınlığa kavuşturmak, yorumlamak, betimlemek ve tam olarak açıklamak’ eylemleri dikkat çekmektedir. *Açıklama* kavramının daha çok sözcüklerin kullanıldığı yerler hakkında bilgi verildiğinde ön plana çıktığı söylenebilir. Bu tanımlar doğrultusunda *açıklama*, bir terim, kavram ya da başka dilsel olgunun daha iyi anlaşılması için yapılan ek bilgidir. Söz konusu bilginin, açıklanacak sözcükten daha uzun olması gerektiği bilgisine varılabilir. Goblot açıklamanın tanımında olgunun ya da anlatımın içeriğinin ve gizli olanın açık kılması, örtük olanın da açığa çıkarılması yer almaktadır (Aktaran Özcan, 2000: 164). Açıklama ile ilgili olarak, ‘bir sözlükteki tanım, ilgili sözcük yerine kullanılabilirse, bu bir açıklamadır’ denilebilir. Yani aynı bağlam içinde hem sözcük hem de tanım kullanılırsa ve anlamsal açıdan bir sorun oluşturmuyorsa bu bir açıklamadır. Bu durumda bir sözcük, farklı bağlamlara yani kullanım alanlarına göre değişik biçimlerde tanımlanabilir. Ancak sözcüğün sözlükteki tanımı açıklama olabileceği gibi açıklama da olabilir.

Açıklama sözcüğünü incelediğimiz gibi *açıklama* sözcüğünün de TDK’nın internet sayfasındaki çevrimiçi sözlüğünde, *Büyük Türkçe Sözlük*’te nasıl yer aldığına, gönderimde bulunduğu diğer sözcüklere ve *açıklamak* eylemine bakalım:

Açıklama: (*isim*) Açıklamak işi, teşrih, şerh.
Güncel Türkçe Sözlük

Açıklama: Bir konuyu, bir sorunu ya da bir yazıyı ayrıntılarına değin gözden geçirerek anlatma, yorumlama ve çözümlenme işi.
BSTS / Eğitim Terimleri Sözlüğü 1974

Açıklama: bk. belirtim.
BSTS / Kentbilim Terimleri Sözlüğü 1980

Belirtim: Bir soru ya da görüşme çizinliğinde yer alan soruyu yanıtlamak üzere saptanmış yanıt seçeneklerinden biri ya da birkaçına x ya (...) biçiminde belirteçler koyularak yapılan bildirim.
BSTS / Yöntembilim Terimleri Sözlüğü 1981

Açıklama: Bir bilimsel sürecin, tanımlayıcı bilgilerden yola çıkarak ve olaylar arasında kurduğu nedensellik bağlarını gözlemle sıvayıp geçerleyerek genellemelere ve yasalara varıp olayları nedenlere bağlama işlevi.
BSTS / Yöntembilim Terimleri Sözlüğü 1981

Açıklama: Bir yapıtta notlarla gerekli açıklamalar yapma.
BSTS / Yapıt Hakları Terimleri Sözlüğü 1971

Açıklama: Bir tümcenin, bir koşulun, bir yazının iyice anlaşılması için sözcüklerini, deyimlerini çağının özellikleri içinde yorumlayarak aydınlatma.
BSTS / Yazın Terimleri Sözlüğü 1974

Açıklamak: (-i) Bir sorunu veya konuyu ele alıp en ince noktasına kadar gözden geçirerek anlatmak, şerh etmek, teşrih etmek.
Güncel Türkçe Sözlük

Açıklamak: Bir yazının anlaşılmasını kolaylaştırmak için orada geçen bazı kelime ve deyimleri aydınlatmak. Bu işi yapana açımlayıcı (*sarih, commentateur*), meydana gelen esere açıklama (*şerh, commentaire*) denir.
BSTS / Edebiyat ve Söz Sanatı Terimleri Sözlüğü 1948

Bu tanımlara bakıldığında da *açıklama* kavramında olduğu gibi ‘bilgi vermek, anlatmak, yorumlamak, açıklamak ve bilgilendirmek’ eylemlerinin yer aldığı göze çarpmaktadır. Ancak açıklama işinde daha çok konu hakkında yorumların olması dikkat çekicidir. *Açıklama* da ‘durum, olay ve konu’ kavramları daha geniş yer alırken, *açıklama* da daha çok ‘sorun hakkındaki bilgilere, ayrıntılara, genellemelere, çağın özelliklerini de dikkate alarak yapılan anlatımlara sahip olduğuna ve anlamı kolaylaştırıcı nitelikte olduğuna’ yer verilmiştir. Günay’a göre ise açıklama bir tanımda sözcük hakkındaki bilgiyi bilinenler üzerinden aktararak bir yeniden sunma durumu vardır (2007: 91). *Açıklama* anlamsal bir olaydır ve iki

anlatım da (açımlanan ve açımlayan kısımlarda) ortak bir anlamsal yapının birlikte var olması ile gelişir. Birbirinin yerine kullanılabilen iki farklı sözcüğün aynı kavrama işaret ettiği durumlar açımlamaya örnek verilebilir. *Açımlamadan* daha çok denklik ilişkisi olarak söz edilmektedir. Anlatılmak istenilenler farklı sözcüklerle yinelemek *açımlemek* olarak tanımlanır. Açıklama ve açımlama özet olarak bir çizelge ile gösterilecek olursa şöyle bir şema çizilebilir:

Çizelge 1: Açıklama / Açımlama Arasındaki Fark

Açıklama	Açımlama
Konuşucu bildiği şey hakkında konuşur.	Konuşucu anladığı şey hakkında konuşur.
Bilgi vermek, aydınlatmak için konuşulur.	Yenidensunmak, bilinen durum hakkında konuşulur
Konuşucu tutumunu yansıtmaz.	Konuşucu tutumunu yansıtır.

Açıklama ve *açımalamanın* bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde; *açıklamanın* daha çok bilinmeyen bir durumun anlatılmasında, *açımalamanın* da bilinen ama daha çok bilgi verilmek istenen durumlarda yapıldığını söyleyebiliriz. Uzdu Yıldız'ın da belirttiği gibi, *açıklama* bilinmeyen durumlarda; *açımlama* ise bilinen ya da bilindiği düşünülen, tam anlaşılmayan durumlarda yapılır (2010: 268). *Açıklama* tektir, nesneldir; *açımlama* öznel, konuşucunun etkisi açımalamalarda çoğunlukla görülür. *Açıklamada* bilgi vermek ve bildiğini aktarmak, *açımlamada* ise yenidensunum, bilinen durum, anladığını aktarma ve konuşucunun tutumunu yansıtması öne çıkmaktadır. Bu durumda *açıklamayı* daha genel konular için, *açımlamayı* ise daha sınırlı durumlar için yapabiliriz. Konuşucunun bildiğini aktardığı durumda *açıklama*, anladığını aktardığı durumda ise *açımlama* söz konusudur. Vardar ise *açımlama* kavramını anlamına bir değişiklik getirmeden bir birimi, tümceyi ya da betiği açıklayan ve kalkış noktasındaki biçimden daha uzun olan söz olarak tanımlamaktadır (2002: 12). Vardar'a göre ikinci dildeki *açımalamalara* sadece belirli ve sınırlı bir alanda gereksinim duyulmamakta, çeşitli ölçekteki dilsel birimleri anlamlandırmak için *açımlamadan* yararlanılmaktadır.

Uzdu Yıldız (2010: 263) açımlama ve açıklama arasındaki farkı belirginleştirmek için şu örneğe yer vermiştir:

Sabun: 1. Kirli ve yağlı şeyleri temizlemekte kullanılan, türlü yağlarla alkaliler birleştirilerek yapılan madde.

Dere: 1. coğ. Genellikle yazın kuruyan küçük akarsu.

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde “sabun” sözcüğünün tanımında sabunun, “madde” üstanlamına bağlandığı görülür. Ayrıca bu maddenin içeriğini ve bileşenlerini nelerin oluşturduğunu ve bu maddenin işlevinin ne olduğunu belirtilmiştir. Yani “sabun” sözcüğü hakkında bilinenden bilinmeyene doğru bir *açıklama* ile bilgi verilmiştir. Coğrafi bir terim olmasına karşın “dere” sözcüğünün tanımında ise “küçük akarsu” *açıklamasının* kullanıldığını görüyoruz. Yani “dere” sözcüğü yerine kullanılmış başka bir söz öbeği ile (küçük akarsu) tanım yapılmıştır.

Görüldüğü gibi aralarında küçük farklar olmasına rağmen *açıklama* ve *açıklama* bir sözcüğün anlamını ortaya koymak ve betimlemek için yapılır. Bu özellikler tanım yapmak için gerekli olan en önemli özelliklerdendir. Yani burada sözcüğü belirli bir ulam içinde görmek önem taşımaktadır. Sözcüğün içinde bulunduğu ulam çerçevesinde açıklanması ya da açıklanması bizi tanıma götürecektir. Ayrıca tanımlardaki sözcükler sadece belli bir kavramı yansıtmaz, bununla birlikte ulamı da göz ardı etmeyerek duygu değerlerine de yer verir. *Tanım, açıklama ve açıklama* kavramlarını birlikte düşünecek olursak bu durumda, bir sözcüğü/kavramı/nesneyi tanımlamak, o sözcüğün/kavramın daha açık bir duruma getirilmesi ve anlamların tam ve kesin bir biçimde aktarılmasında ve anlaşılmasında büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bir sözcüğü tanımlarken sözcüğün kendisini yapacağımız tanım içinde kullanmak çok yanlıştır. O sözcükle ilişki içinde bulunan ve ona yakın sözcükleri kullanmak, yapılan tanımın anlaşılabilirliğinde etkili olacaktır. Çünkü tanımlamak, bir kavramı anlamlandırmak, ona anlam sağlamak amacıyla denklik ve eşitlik ilişkilerini kurmaktır (Günay 2007: 95).

Yeni öğrenilmekte olan bir sözcüğün tanımında yine o sözcüğün kendisinden de söz edildiği durumlarda yapılan tanım anlaşılır ve açık olmayacaktır. Tanımı anlaşılmasız yapan bir diğer etken de bazı sözcüklerin toplumsal değişmeler ve gelişmeler sonucunda değişikliğe uğrayıp yeni anlamlar kazanması durumudur. Eğer sözcük yeni bir anlama bürünmüşse, sözcüğün tanımı yapılırken hangi bağlamda,

hangi anlamda olduğu düşünölmeli, kazandığı yeni bağlam ve anlam çerçevesindeki anlamına da yer verilmelidir. Bu durumda sözcükleri tanımlamak için sözcüğün konuşulduğu zaman da önemlidir. Dil öğreniminde de dili öğrenenler o günün yaşayan ve kullanılan sözcüklerini öğrenirler ve kullanırlar yani bir başka deyişle tamamen o dile, dili öğrendikleri zamana koşullanırlar. Anlatımlarını o dilin kavramlar dünyasından, sözvarlığından ve kurallarından gerçekleştirirler. Aynı sözcüğü farklı biçimlerde anlatmak, açıklamalar ve açıklamalar yapmak dilin işlevsel özelliklerindedir. Bu özellik ile aynı sözcüğe farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazandırmak olasıdır. Bu durumda ‘Anlam nedir?’ sorusuna bir cevap bulmak gerekmektedir.

3.3. Tanım ve Anlam

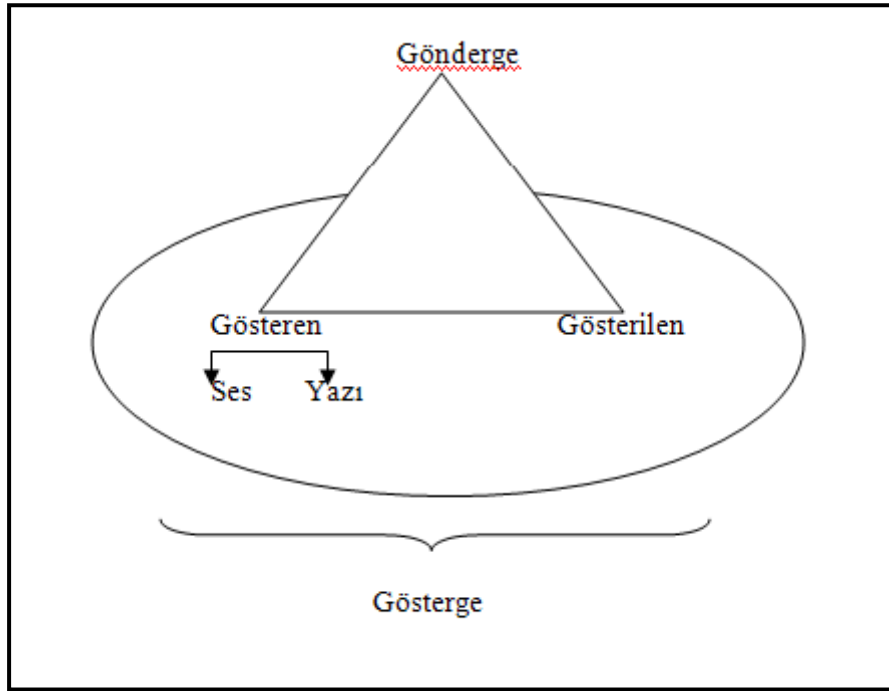
İnsanlar, birbirlerine bir anlamı, düşünceyi iletmek, aktarmak için konuşma eylemini gerçekleştirirler. Dil de bu anlamın, düşüncenin iletilmesi için bir araç olarak kullanılır. Kavramlar ve sözcükler ise bu aracın işlev görmesini sağlayan etkenlerdir. Ancak sözcükler, hiç kuşkusuz, dilsel ve dilbilgisel bir bütünlük gösterdiklerinde bireyler arasında anlaşmayı sağlarlar. Bilinmeyen sözcüklerin/kavramların tanımı bu dilsel ve dilbilgisel bütünlüğün sağlanmasıyla ortaya çıkmakta, bir anlamı oluşturmaktadır. Yani insanlar öncelikle kavramları düşünmekte ve düşündüğü bu kavramlarla dilsel öğelerle, dil göstergeleriyle, anlamı düzenlemekte, anlatmakta ve karşısındakine aktarmaktadır. Ancak anlamın oluşmasında *gösterge*, *gösteren*, *gösterilen* ve *gönderge* kavramlarının etkisi büyüktür. Günay (2002: 181) , bir başka şeyin yerini alabilecek nitelikte olduğundan, kendi dışında bir başka şeyi gösteren her türlü nesne, olgu ya da varlığın “gösterge” olarak adlandırılmasından söz eder. Tüm göstergeleri insanların anlamlandırdığından ve her göstergenin insanların kendilerini başkalarına anlatmak, başkalarını anlamak, algılamak ve üretmek için kullanıldığından söz eden Günay (2013: 203-204), her göstergenin bir iletişim bağlamı içinde anlamı olduğunu belirtmiştir. Bu durumda dilde var olan, sesbilimsel ve yazıbilimsel anlatımlarla her türlü nesneyi, varlığı belirtmek için kullanılan her şey *göstergedir*.

Sözcük denildiğinde aslında gösteren ve gösterilenden oluşan göstergeden söz edilmektedir. Ama sözcük denilince insanlar genelde sadece gösteren olarak düşünür. Bu da yanlış bir durumdur. Gösterilenlerin zihnimize uyandırdığı kavram ya da düşünceler olduğunu söyleyen Kıran ve Kıran (2010: 62-63), gösterilenlerin genelde soyut bir sınıflandırmayı aklımıza getirdiğinden söz eder. *Gösterilen*, insan beyninde oluşan imgedir, nesnenin anlam ögesidir. Anlamsal ve dilsel içerik taşır. Anlamsal içeriği anımsatan *gösteren* ise gösterileni somutlaştırır. Kıran ve Kıran (2010: 62), dilsel göstergelerin sese ilişkin somut bölümlerini oluşturan sesbirimler bütünü gösteren olarak adlandırır. Sesbilimsel anlatımla birlikte herhangi bir dilsel *göstergenin* algılanmasını sağlar. *Gösteren* ve *gösterilen* kavramları, *gösterge* kavramının oluşmasını sağlar. Böylece somutlaştırdığı *göstergelerle* birlikte anlamın temelini oluşturur. Yani yazıbirimlerle buluşan sesbirimler *göstergeleri* oluşturur. Dil göstergelerinin dil dışında gösterdiği her şeyin gönderge olduğunu söyleyen Kıran ve Kıran (2010: 63) bunların soyut, somut, nesne ya da olay olduğundan söz eder.

Göstergenin ya da gerçekliğe ait bir anlatımın özelliğini belirten gerçek ya da düşsel özellikler taşıyan *göndergeler*, dil dünyası ile gerçek dünyayı birleştiren bir köprü özelliği taşımaktadır. Görüldüğü gibi tanımı yapılacak olan dilsel birimler, dilsel *göstergelerin* *gösteren* kısmı ile ilgilidir. Yani tanımda mutlaka *gönderge* ya da *gösterilen* hakkında bilgiler yer almaktadır. O zaman anlamın sağlanmasında *gösteren* ile *gösterilenlerin* ilk temel birimler oldukları söylenmelidir. Günay'da gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkiyle anlamın oluştuğu gösterilmek için 'anlamlandırma, gösterenle gösterilenin birleşme sürecini, anlam aktarma ve eylem verme eylemini, anlamın eklemlenişi ile anlamın üretiliş ve kavranışını belirtir' sözcükleri yer alır (2007: 54). Anlama ulaşmak için temelde *gönderge*, *gösterge*, *gösterilen*, *gösteren* gibi kavramlar yer alsa da; anlamı aktarmak ve anlatmak için sözcükleri kullanırız. Anlamın anlaşılma ve anlatma süreci iç içe geçmiş bir süreç olarak görülebilir. Kıran ve Kıran anlamın bu durumu için, 'dildeki hem en dolaysız hem de kavranılması en güç ögedir. Her konuşucu için anlam apaçıktır; ama konuşucu anlamı tanımlamakta güçlük çeker ya da tanımlayamaz' (2003: 245) diyerek anlamın tanımını yapmaktaki güçlükten söz etmiştir. Bu durumda sözcükler dilsel *göstergelerle* ifade edildiği için anlam süreci iç içe geçmiş ayrılmaz halkalara

benzetilebilir. Anlam hakkındaki tüm bu açıklamalardan sonra tanım ve anlam arasındaki farklılık daha da belirgin olmaktadır. Tanımda varlığın *özü*, *cins*, *tür*, *hassa*, *ilinti* kavramları öne çıkarken anlamda ise daha çok *gösterge*, *gönderge*, *gösterilen*, *gösteren* kavramları öne çıkmaktadır. Bu kavramlar aşağıdaki gibi bir şekil ile gösterilebilir:

Şekil 1: Gönderge / Gösteren / Gösterilen / Gösterge İlişkisi³



Anlamın sağlanmasında önemli birimler olduğunu söylediğimiz *gösteren* ve *gösterilen* arasındaki ilişkiyle ortaya çıkan *göstergelerle* anlama eyleminin gerçekleştiğinden yukarıda da söz edilmişti. Bu göstergeler, kendilerine denk özellik taşıyan, kendilerinin yerine geçebilecek olan ve söylem zamanında bulunmayan başka göstergelerle tümcede oluşturulmak istenilen anlama göre çeşitli ilişkiler kurabilir. Bu ilişkiler alanyazında dizisel ve dizimsel (*paradigmatic/syntagmatic*) ilişkiler olarak yer almaktadır. Dizimsel ilişkileri, bir yapı, bir dizim oluşturmak için bir göstergenin kendinden önceki ve sonraki göstergelerle kurduğu ilişki olarak tanımlayan Kıran ve Kıran (2010: 126), dizimsel ilişkide sözcüklerin ve dizimlerin

³ Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı'nın 1. Döneminde alınan *5009 Dilbiliminin Temel Kavramları ve İlkeleri* adlı yüksek lisans ders notlarından alınmıştır.

birbirine sözdizimsel kurallara göre bağlandığından söz eder. Dizisel ilişkilerin ise aynı işlevi yüklenen eşdeğer dil göstergeleri arasında yapılan değiştirim ilişkileri olduğunu söyler. Eşanlamlılık, açıklama, açıklama, betimleme gibi bütün durumlar bu iki ilişki içinde gösterilebilir her ilişkiden farklı anlamlar oluşabilir.

Dil, rastgele bir araya gelen öğelerden oluşmadığı için anlamın ortaya çıkmasında da her tümede mutlaka dizisel/dizimsel ilişkiler kuran öğelerden ve bu öğelerin bir bağlama bağımlı olduğu açıktır. Yani kişi önce sözcüklerinden anlatmak istediği konu ile ilgili sözcükleri seçmeli (dizisel ilişki), daha sonra bu sözcükleri o dilin izin verdiği ya da gerektirdiği kurallar çerçevesinde (dizimsel ilişki) düzene koymalıdır. Böylelikle sözcüklerden dilbilgisel ölçütlerin gerektiği tümcelere, tümcelerden de anlama ulaşmak mümkündür. Bir sözcüğü bağlamdan bağımsız olarak tek başına kullandığımızda birçok anlama gelebilir. Ancak bağlam içinde kullandığımızda ise o sözcüğün tümedeki anlamına ulaşmış oluruz. Örneğin ‘kaçırmak’ eylemini tek başına, bağlamdan bağımsız söylediğimizde kişilerin aklında bizim anlatmayı hedeflediğimiz anlam oluşmayacaktır. Ancak biz ‘keçileri kaçırarak, otobüsü kaçırarak, altına kaçırarak’ gibi bu eylemi tamamlayıcı sözcükler söylediğimizde anlatmak istediğimiz daha anlaşılır olacaktır. Bu, tüme düzeyinde de böyledir. Tüme düzeyindeki kullanımlara da şunu örnek verebiliriz:

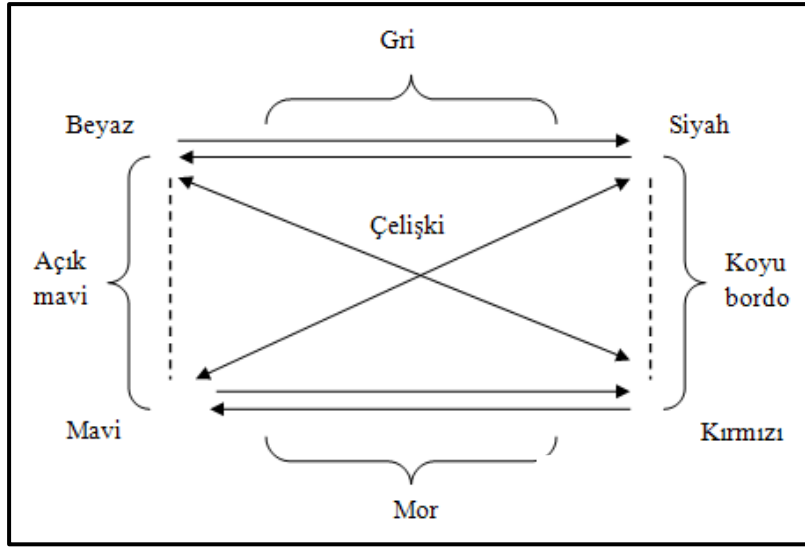
Dün derse gelmediğim için yeni konuları kaçırdım.
Ailesi izin vermeyince çok sevdiği kızı kaçırmış.
Keçileri mi kaçırdın sen?

Bu tümcelerden de yola çıkarak ‘bir sözcüğün anlamı, o sözcüğün farklı bağlamsal kullanımlarında ortaya çıkar.’ diyebiliriz. Gencan da anlamın tanımını yaparken iletişim için temel öge olan sözcüğün zihinde yansıttığı kavramla ya da kavramlarla uyayan bilgilerin bir bütün olarak düşünülmesinden söz etmiştir (2001: 533). Yani zihinde var olan kavramlar belirli bir biçimde oluşturulmuş olan sözcüklerle birlikte anlamlara dönüşür.

Anlama ulaşmak için gereksinim duyulan diğer önemli nokta ise anlamı oluşturmak için tümede kullanılan sözcüklerin bağlam içinde olmasının yanında

dilsel-dilbilgisel bağdaşıklık (*coherence*) ve tutarlılık (*cohesion*) içinde olmasıdır. Örneğin ‘akşam siz tiyatro gitmek istemek’ sözcükleri anlatmak istediğimiz tümcenin sözcükleri olsun. Herhangi bir biçimbirim ya da bağlayıcı kullanmadan bu sözcükleri söyleyelim ve alıcının bizi anlamasını bekleyelim. Kişiler arasında herhangi bir anlaşma ya da bağlam yoksa bu mümkün değildir. Çünkü burada ‘Akşam sizle tiyatroya gitmek istiyorum.’ ‘Akşam sizle tiyatroya gitmek istemiyorum.’ ‘Akşam sizin tiyatroya gitmenizi istemiyorum.’ gibi birçok tümceye ve farklı anlama ulaşılabilir. Metinde anlatılmak istenilen bilgiler hakkında yüzeysel düzenlemeyi yapan bağdaşıklık ile, derin yapıdaki düzenlemeleri yapan tutarlılık anlamı oluşturmak için bir tümcede ya da tanımda olması gereken önemli özelliklerdendir. Tümcedeki ya da tanımdaki anlama, bağdaşıklık ve tutarlılığın bütünlüğüyle ulaşılır.

Ayrıca Grice’ın *İşbirliği İlkesi* de anlamı oluştururken kullandığımız ölçütlere sahiptir. Bu ilkede Grice, verilen bilginin *nicelik*, *nitelik*, *bağıntı* ve *biçem* açısından değerlendirilmesi gerektiğini söyler. *Nicelik*, ne az ne çok bilgi vermeyi yani gerektiği kadar bilgi vermeyi öngörür. *Nitelik*, verilen bilgilerin doğruluğu hakkındadır. *Bağıntı*, verilen bilgilerin birbiriyle ilgili olması gerektiğini söyler. *Biçem* ise verilen bilgilerin açık ve anlaşılır olmasını savunur. Hjelmslev de anlamın nasıl oluştuğuna ilişkin ‘anlamın karşıtlıklardan ve karşıtlık içinde olduğunu’ söyler (Aktaran Günay, 2002: 190). Heraklitos’un da ‘karşıt olan şeyler bir araya gelir ve uzlaşmaz olanlardan en güzel uyum doğar’ teziyle bilgilerin karşıtlıklar içinde bulunmasından anlama ulaşmanın mümkün olduğu anlaşılabilir. Yani nesnenin ne olmadığına bakılarak ne olduğuna karar verilmesinden söz edilmiştir. Karşıtlıklardan sıyrılarak ortaya çıkan nesnenin ne olduğu sonucuyla anlamına varılabilir. Çünkü ne olmadığını bildiğimiz nesnelerin/sözcüklerin ilişkide buldukları diğer sözcüklere bakarak da bir anlam çıkarabiliriz. Bunu bir örnek ile açıklayalım:

Şekil 2: Karşıtlık İlkesi⁴

Bu örneğe göre, beyaz ve siyahın ilişkisiyle ortaya gri çıkmakta, *karmaşık eksen* (complex axis), gri ile mor, beyaz ile siyah, açık mavi ile koyu bordo birleşmesiyle *karşıtlık ekseni* (contrast axis), beyaz - kırmızı ve siyah - mavi birlikteliğiyle *çelişiklik* (contradiction) ilişkisi, beyaz - mavi ve siyah - kırmızı ilişkileriyle *içerme* (inclusion), mavi ve morun birleşmesinden mor rengin ortaya çıkmasıyla *yansız eksen* (neutral axis), mavi - kırmızı birlikteliğiyle *altkarşıtlık* (subcontraction) ekseni, mavi - beyaz ve kırmızı - siyah birleşmelerinden *varsayma* (supposition) ilişkisi, beyaz ve mavinin ilişkisiyle açık mavinin ortaya çıkmasıyla *olumlu gösterim* (positive deixis), siyah ve kırmızının birleşmesinden koyu bordunun ortaya çıkmasıyla da *olumsuz gösterim* (negative deixis) ortaya çıkmakta, her biri kendi içinde böylece farklı anlamlar oluşturmaktadır.

Anlam için gerekli olan öğeler tekrar sıralanacak ve anlam hakkında bir tanıma gidilecek olursa, 'kavramların/sözcüklerin bağdaşıklık ve tutarlılık içinde ya da karşıtlıklardan yola çıkılarak bir araya getirilip uygun bağlamın yaratılmasıyla kavram/sözcük ile istenilen bilgilerin gerektiği kadar ve bir bütünlük içinde verildiği, zihinde oluşan girdiler bütünü' şeklinde bir tanım yapılabilir. Bu verilere göre bir

⁴ Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı'nın 1. Döneminde alınan 5009 Dilbiliminin Temel Kavramları ve İlkeleri adlı yüksek lisans ders notlarından alınmıştır.

durumu değişik biçimlerde tanımlamak, açıklamak ya da açılmak mümkündür. Ancak o kavramın/sözcüğün anlatılmasında kullanılan sözcükler tümcenin anlamını değiştirir, tümceye sözcüklere göre farklı anlam ve değer katar. Bu durumda tanım ve anlamın aynı anlama gelmediği açık ve nettir. Tanım sözcüklerin ne olduğu hakkında yapılan açıklamaları ve açılmaları içerirken anlam ise tüm bu sözcükler bütünü zihinde nasıl canlandığı yönüyle ilgilenir. Tanım ile anlama ulaşmak mümkündür, çıkarılan bir anlamdan da tanım yapılabilir. İkisinin de tek ortak noktası sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri ortaya çıkarmak için var olmalarıdır.

Sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri anlatmak, ortaya koymak için kaplam (*extention*) – içlem (*intension*) olarak anlatma, üstanlamlılık (*superordinate*)-altanlamlılık (*hyponymy*) kullanarak anlatma, düzanlam (*denotation*) –yananlamdan (*connotation*) yararlanarak anlatma, belirtik anlam (*explicit*), örtük anlam (*implicit*), eğretilme/metafor/istiare (*metaphor*), düzdeğişmece/ad aktarması (*metonymy*), kapsamlayış (*synecdoche*), eşanlamlılık (*synonymy*) –karşıtanlamlılık (*antonymy*) ve çıkarımla anlama (*inference*) gibi birçok yol vardır. Bir sözcüğün anlamı bu anlamsal ilişkilerle sağlanabilir, aktarılabilir. Bu anlamsal ilişkiler tanım türleri ile ilişki olarak da anlatılacağı için burada kısaca yer vermek yararlı olacaktır.

Tanım yaparken mutlaka sözcüklerin sınıflandırılmasına ve niteliklerinin belirtilmesine yer verilir. Kaplam ve içlem bu sınıflandırmalarda ve niteliklerin belirtilmesinde önemli bir yere sahiptir. *Kaplam* ve *içlem* kavramları sözcüklerin tüm özelliklerinden ya da ortak özelliklerini ele alan sınıflandırmalar ile ilgilidir. Ural (1985: 33) bir sözcüğün *kaplamının* bu sözcüğün altında yer alan tek tek nesnelere içerdiğini; *içlem* ise sözcüğün ait olduğu sınıf ya da sınıfları oluşturan nesnelere ortak özellikleri olduğunu belirtir. Bu durumda sözcüğün işaret ettiği nesneye o sözcüğün ‘göndergesi’ yani kaplamı, nesnenin zihnimizde oluşan kısmına yani ‘gösterileni’ yani içlemi de denilebilir (Yılmaz vd. **içinde** Günay vd. 2012: 477). ‘bir sözcüğün açıklanmasında yer alan ve gönderimde bulunduğu gerçek ya da imgesel, somut ya da soyut nesnelere bütünü, o sözcüğün kaplamını verir’ (*Aktaran* Günay; 2007: 57). *İçlemde* ise daha çok, sözcüğün anlam ayırt edici özelliklerine değinilir. Bu durumda kaplam biraz daha genel, içlem de biraz daha özeldir. Bu durumda

kaplamın üstanlamlılık ile, içlemin de altanlamlılık ile ilişkisi bulunduğunu da söylemek yanlış olmaz.

Eşanlamlılık, alanyazında dildeki iki ayrı sözcüğün aynı kavramı ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır. Ancak Aksan bir dildeki iki farklı sözcüğün tam anlamıyla aynı anlama gelemeyeceğinden söz eder ve eşanlamlılık durumunun yalnızca yakın anlamlı sözcüklerle oluşturulabileceğini vurgular (1999: 78). ‘Bir dilde, birbirine yakın anlamda birçok sözcüğün bulunması o dilin zenginliğini, işlenmişliğini gösteren özelliklerdendir’ diyen Aksan, bu tümcenin ardından ‘darılmak, küsmek, gücenmek, incinmek, alınmak’ gibi aynı kavram alanından olan ancak aralarında kullanım farklılıkları olan bu eylemleri eşanlamlı kullanıma örnek olarak sunmuştur. *Eşanlamlılık*, farklı sözcüklerin anlamca yakın olan kavramları işaret ettiği durumlarda karşımıza çıkmaktadır. Bazı kaynaklarda *tersanlamlılık* ya da *zıtanlamlılık* olarak karşımıza çıkan *karşıtanlamlılık* ise anlamsal ilişkileri kurulmasında yardımcı olan diğer bir ögedir. Burada birbirinin karşıtı olan aynı anlam alanındaki sözcükler söz konusudur. Ancak bu anlam alanlarının oluşturulmasında ve karşıtanlamlıların belirlenmesinde *ara kavramlar içeren* ya da *içermeyen* olarak iki ayrı biçimde inceleme yapılmasını söyleyen Kıran ve Kıran (2010: 254) bu konuda kadın/erkek (ara kavramlar içermeyen) örneğini ve sıcak/ılık / serin/soğuk (ara kavramlar içeren) örneğini sunmaktadır.

Anlam ilişkilerinin oluşturulmasında etkin olarak rol oynayan diğer etken ise sözcüklerdeki *tür* ve *cins* ilişkisini belirten *altanlamlılık-üstanlamlılıktır*. Örneğin elma, meyvenin altanlamlısıyken, meyve elmanın üstanlamlısıdır. *Belirtik anlam*, kavramın anlamının ortaya koyulurken hiçbir tartışmaya yer vermeyen, anlatılmak istenilen anlamın açık bir biçimde belirtilmesidir. *Örtük anlamda* ise hakkında konuşulan bilgiler açık bir biçimde sunulmamakta, anlama ulaşmak sadece *çıkarım* yoluyla gerçekleşmektedir. *Çıkarım* ise söz edilen kavramın anlamına bağlamdan ulaşmaktır. Bazı kaynaklarda özanlam ya da asıl anlam olarak geçen *düzanlam* ise sözcüklerin akla gelen ilk anlamları sözlüklerde birinci sırada gördüğümüz tanımlardır. Günay *düzanlam* için ‘bir dilsel gösterge ile göndergesi arasındaki

ilişkidir' der (2007: 69). *Yanlam* ise çağrışım yoluyla zihinde oluşturulan ve imgelere de dayandırılabilen bazı kaynaklarda betilenmiş anlam olarak yer alan anlamlardır.

Yananlamların ortaya çıkmasında üç değişmece türü büyük rol oynamakta, anlamsal ilişkilere yön vermekte, onları değiştirmektedir. Bunlar alanyazında *eğretileme/metafor/istiare*, *düzdeğişmece* ve *kapsamlayış* olarak karşımıza çıkmaktadır. *Eğretilemeye* deyim aktarması olarak yer veren Aksan, sözcüğün dile getirdiği kavramdan yani gösterileninden söz ederek başka bir kavramı aktarma olayı olarak tanımlar ve *eğretilemenin* en çok insandan doğaya aktarımla, doğadan insana aktarımla, doğadan nesneye aktarımla ve somutlaştırma yoluyla yapıldığını söyler (Aksan, 2007: 183). En az iki kavramdan oluşan *eğretilemede* sözü edilen iki öge arasında bir eşdeğerlik ilişkisi bulunmaktadır. Günay ise *eğretilemenin* anlatımında '-A benzer, -A gibi' kavramların bulunduğunu söyleyerek *eğretilemede* yer alan ögelerin arasındaki benzerlik ilişkilerinin varlığına değinmiştir (Günay, 2007: 73). *Düzdeğişmece* ise sözü edilen kavramın kendi göstergesiyle değil de o kavram ile ilgili olan başka bir göstergeyle sunulmasıdır. Aksan *düzdeğişmece* için ad aktarması terimini tercih ederek, *düzdeğişmecenin* anlatılmak istenilen kavramın kullanılmadan, onunla ilişkisi bulunan başka bir kavramın kullanılarak oluşturulduğunu söyler (Aksan, 1999: 69). *Düzdeğişmecenin* sebep-sonuç ilişkisi, etki, araç, giysi, yer, simgesel benzerlik ve organ benzerliği gibi ilişkilerde söz konusu olabileceğini söyleyen Günay, *düzdeğişmecenin* bir nesnenin başka bir sözcükle belirtilmesiyle ortaya çıktığını söylemektedir (2007: 79). Birbirine çok benzeyen *düzdeğişmece* ve *eğretileme* arasındaki ayrımı belirginleştirmek gerekirse, *eğretilemede* daha çok benzetme söz konusuysen *düzdeğişmecedeki* benzetme söz konusu olmadığını ve göndergesel bir ilişkiden yararlanıldığını söylemekte fayda vardır. Ayrıca Günay (2007: 80-83), anlamı oluştururken *düzdeğişmecenin* şu çeşitlerinden söz eder: Amaç için nedenden yola çıkmak, neden için amaçtan yola çıkmak, araçtan yola çıkarak aracı kullananları belirtmek, nesneyi belirtmek için maddesinden yola çıkmak, içeriği içerenden yola çıkarak belirtmek, uzamdan yola çıkarak nesne, ürün, kişi ya da kurumu belirtmek, geliş ya da üretiliş yerinden yola çıkarak ürünü belirtmek, fiziksel özellikten ya da durumdan yola çıkarak ahlaki ya da kişisel özelliği belirtmek, giysilerden yola çıkarak o giysiyi giyen kişileri belirtmek,

göstergeden yola çıkarak nesneyi belirtmek, özel bir nesneden yola çıkarak o nesneyi kullanan kişi ya da topluluğu belirtmek, simgeden yola çıkarak bir nesneyi belirtmek, yazarın adını kullanarak yapıtını belirtmek.

Yananlamın oluşturulmasında görülen anlamsal ilişkilerin aktarıldığı son konu ise *kapsamlayış*. Bu konu altında Aksan parça – bütün ilişkisine değinmiştir. Bu ilişkide bir kavramın bütününe yer vererek küçük bir parçasından söz edildiğine ya da bir kavramın küçük bir parçasından söz edilerek bir bütünün anlatılmak istendiğine yer veren Aksan, sanatçı-ürün ilişkileri gibi insan adlarını da kullanarak bu ilişkiye yer vermenin mümkün olduğunu söylemektedir (1999: 70). Cins-tür, içeren-içerilen, bütün-parça ve tekil-çoğul gibi aralarında nicelik bakımından ilişki bulunan sözcüklerden birinin yerine diğerinin kullanılabilmesi durumunda *kapsamlayıştan* söz eden Günay, bu değişmece türünde bir nesnenin maddesini, ya da bir maddenin nesnesini belirttiğine yer verir (2007: 85). *Kapsamlayış* ile ilgili olarak şu ölçütlerden de söz edilmektedir: Parça yerine tümü kullanma, nesneyi belirtmek için nesnenin maddesini söyleme, cinsini belirterek genel türü gösterme, tekili belirterek çoğulunu anlatma (*Aktaran* Günay, 2007: 85-86).

Açıklamalardan da anlaşıldığı üzere anlamı ve anlamsal ilişkileri oluşturma süreci geniş ve çok yönlüdür. Anlamı alıcıya aktarılacak olan kavramı birçok yoldan anlatabilir ve anlaşılır olmasını sağlayabilir, bu yolları da kullanarak tanımlar üretebiliriz. Ürettiğimiz tanımlar ile anlama ulaşp, çıkarılan bir anlamdan da tanım yapabiliriz. Bu yolla yapacağımız tanımlar da tabii ki çeşitli olacaktır. Bu nedenle şimdiki bölümde Tanım Türleri'ne yer vermek gerekmektedir. Anlamsal ilişkilerin çeşitliliğinden sonra tanımların üretiminde de çeşitliliğin söz konusu olup olmadığı tartışılmalıdır.

3.4. Tanım Türleri

Bize kavramın ne olduğu hakkında bilgi veren, nesnenin adının ne olduğunu söyleyen ve ortaya kesin, açık bir anlam çıkarmamızı sağlayan adlandırma, açıklama, açıklama ve bilgi verme yöntemi olarak yer verdiğimiz *tanımı* oluşturmak için önce kavramlara, sözcüklere ve bunların anlamlarına ihtiyaç duyduğumuz ve daha sonra

da bunları bir dilsel ve dilbilgisel bütünlük için yer vermemiz gerektiğinden söz etmiştik.

Tanım oluşturmada ilk amacın, alıcının bilgi gereksinimini sağlamak olduğundan ve insanın her zaman bilmek istediğinden de söz edilmişti. Bu durumda da alıcıların ve sorularının çeşitliliği ve o sorulara verilecek olan yanıtların da çeşitli olması kaçınılmazdır. Dilde sahip olduğumuz sözcük ve kavram çeşitliliği gibi bunlar hakkında yaptığımız tanımların da çeşitliliği vardır. Çünkü bir sözcüğü/kavramı/nesneyi tanımlarken bazı durumlarda o sözcüğün / nesnenin / kavramın sahip olduğu bütün özellikleri hakkında, bazen de sadece kimi belli başlı özellikleri hakkında bilgi vermek gerekebilir. Bu durumda da farklı türden tanımlarının olabileceğinden söz edilmektedir. Bir sözcüğün/nesnenin/kavramın özelliklerinden ayrı ayrı söz etmemiz gereken durumlar da doğabilir. Bu durumda da aynı tanım içinde birden fazla tanım türü görülebilir.

Tanımın, bir kavramın içleminde bulunan temel özelliklerin belirtilmesiyle yapıldığını söyleyen Hançerlioğlu (1985: 221) şu tanım türlerine yer vermiştir: çözümsel/çözümlemesel tanım (analitik tanım), bireşimsel tanım (synthetic definition), ad tanımı/adsal tanım, gerçek tanım, nesne tanımı, kavramsal tanım, ikili bölü tanımlama, oluşul tanım/yapıcı tanım (costructive definition), sözsöz tanım (verbal definition), kökbilimsel tanım (etymological definition) özsel tanım, fizikötesi tanım (metaphysical definition), mantıksal tanım, betimleyici tanım (descriptive definition), anlambilimsel tanım (semantic definition), sözdizimsel tanım, işlemsel tanım (operational definition), tümevarımcı tanım (inductive definition), kısır tanım (vicious definition), yerleşmiş tanım (sedentary definition). Hançerlioğlu bu tanım türlerini şöyle açıklamaktadır: *Çözümsel/çözümlemesel tanım* türünün, tanımı yapılacak olan varlığın öğelerine ayrılması ile yapıldığını söyler ve bu tanım türü için ‘su, hidrojenle oksijenin birleşmesinden oluşan bir cisimdir’ örneğini verir. ‘insan, dik yürüyüşlü, uslu ve konuşan bir hayvandır’ tümcesinde olduğu gibi bir takım özelliklerin birleştirilerek bir tanım yapılması da *bireşimsel* tanım türü içinde değerlendirilmektedir. *Ad/adsal* tanımda, bir varlığın diğer varlıklardan farklı, belirgin bir özelliğinin söylenerek sınırlandırılması durumunda

oluşur. ‘Bu çiçek kokuludur’ örneğinde de olduğu gibi sözü edilen çiçeği diğer çiçeklere göre sınırlandırmış oluruz. Bu *adsal tanım*dır. Gerçek tanım ise, kavramın anlamını değil, niteliğini belirtmek için yapılır. Örneğin, ‘insan, dik yürüyüşlü, uslu ve konuşkan bir hayvandır’ tanımında insan kavramının nitelikleri hakkında bilgi verilmektedir. Bu tanım türü, *nesne tanımı* olarak da adlandırılmaktadır. *Kavramsal tanım*, tanımda söz konusu olan varlığın tanımının yakın cins ve tür ayrımlarına göre yapıldığı durumlarda ortaya çıkar. *İkili bölü tanımlamanın* da bu tanım türüne benzediğini söyleyen Hançerlioğlu (1985: 222), Aristoteles’in bu türler için ‘Hayvanlar yırtıcı ve yırtıcı olmayan biçiminde ikiye ayrılır.’ örneğini verir ve bu örnekleri de ikiye ayırarak yakın cins ve türler arasındaki ilişkilerden yararlanarak tanım yapılabileceğini aktarır.

Oluşul/yapıcı tanımın genellikle matematik ile fizik alanlarında geliştirildiğine yer veren Hançerlioğlu (1985: 222), bu tanım türü için noktaların birleşip bir daire oluşturma özelliğinin tanımlanmasının bu tanım türü ile gerçekleştirilebileceğinden söz eder. *Sözselsel ve kökbilimsel tanım* türleri de sözcüklerin anlamının dilsel yoldan açıklanmasına yardımcı olur. Tanımı yapılan sözcüğün temel niteliklerinin verilerek tanımın oluşturulmasına *özselsel tanım* denilmektedir. Bu tanım türüne örnek olarak ‘İnsan konuşan bir hayvandır.’ Tümcəsi sunulmuş, insanı diğer canlılardan ayıran temel niteliği olan konuşabilme yetisi ön plana çıkarılarak tanım yapılmıştır. Soyut ve mantıksal öğelerin söz konusu olduğu tanımlara da *fizikötesi tanım* ya da *mantıksal tanım* denildiği görülmektedir. Sözü edilen varlığın özelliklerinin betimlenerek bir tanım oluşturulmasının *betimleyici tanım* türü içinde inceleneceğini söyleyen Hançerlioğlu (1985: 222), ‘Üçgen, üç kenarlı bir çokkenardır’ tuncesindeki tanım türünün *anlambilimsel tanım* olduğunu ve görgün gözlemlere dayalı sonuçlardan elde edilen verilerle yapılan tanımların da *işlemsel tanım* olduğunu belirtir. Matematik ve mantık sistemlerindeki nesnelere tanımlamak için ortaya sürülen *tümevarımcı tanım* türünden söz eden Hançerlioğlu (1985: 222), eksik veya açık olmayan tanım türlerinin de *kısırlı tanım* olarak adlandırıldığını söyler. Son olarak sözü edilen tanım türü *yerleşmiş tanım*dır. Hançerlioğlu (1985: 308), *yerleşmiş tanımın* doğrulukları genellikle herkes tarafından kabul edilmiş olan bilimsel gelişmeleri engelleyici nitelik taşıyan önyargılar olduğunu belirtmektedir.

Öner (1991: 36-37) İslam mantıkçılarının beş tümele göre yaptıkları dört tanım türünden söz eder: *tam özsel tanım*, *eksik özsel tanım*, *tam ilintisel tanım* ve *eksik ilintisel tanım*. Bir kavramın yakın cinsi ve yakın türü arasında ayırım yapılarak oluşturulan tanım *tam özsel tanım* olarak adlandırılmıştır. Bu tanım türünde birbirine yakın kavram ve bu yakın kavramlar arasındaki ayrımlar ortaya çıkarılır. Öner (1991: 36)'in verdiği örneğe göre insanı 'konuşan hayvan' olarak tanımlamak bu tanım türü içinde değerlendirilir. Çünkü hayvan ve insan yakın cins kavramlarıdır. Konuşabilme özelliği ise bu yakın cins kavramlarının arasındaki ayrımdır.

İslam mantıkçıları tarafından sözü edilen diğer tanım türü de bir kavramın uzak cinsi ve yakın türü arasında ayırım yapılarak oluşturulan tanım *eksik özsel tanımdır*. Örneğin 'İnsan konuşan cisimdir.' denildiğinde insanın diğer yeteneklerinin geride bırakılıp sadece konuşma yeteneğinden söz edildiği için bu *eksik özsel* tanım içinde değerlendirilir. Bir kavramın yakın cinsi ve nitelikleri arasında ayırım yapılarak oluşturulan *tam ilintisel tanım* da İslam mantıkçılarının söz ettiği üçüncü tanım türüdür. Bu tanım türüne 'insan, düşünen bir hayvandır' diye bir tanım yapmak örnek verilebilir. Bu tanımda insanın yakın cinsi olan hayvandan insanı ayıran temel özellikten ve hayvanda olmayan bir özellikten söz edilmiştir. Son olarak söz edilen tanım türü ise *eksik ilintisel tanımdır*. Bu tanım türü de bir kavramın ilintili olduğu diğer kavramlarla veya uzak cinsleri ile ilgili olan nitelikler bir arada kullanılarak oluşturulur. Bu tanım türüne 'İnsan uyuyan bir varlıktır.' tümcesi örnek olarak gösterilebilir. Bu tümcedeki uyumak eylemi hem insan ile hem de yakın cinsi olarak kabul edilen hayvan ilgili bir özelliktir. Ancak insanın ve hayvanın tüm aynı ve farklı niteliklerinden söz edilmediği için *eksik ilintisel tanım* olarak adlandırılmıştır.

Tanımlı, adın ifade edilmesini sağlayan bir açıklama olarak tanımlanması gerektiğini söyleyen ve nesnelere tanımlamak için sadece 'ne' ve 'niçin' sorularını soran Aristoteles'e göre tanım iki türdür: 'adın ifade ettiğini gösteren/adsal tanım' ve 'nesnenin ne olduğunu gösteren/gerçek tanım' (Aktaran Bingöl, 1993: 60). Nesnenin adıyla neyi ifade ettiğine ulaşıldığında başka ek bilgilere gerek olmadığını belirten Aristoteles, tanımlı oluşturmak için bu iki türü yeterli göstermektedir.

Bingöl (1993: 109) de Port-Royal mantıkçılarının tanımı iki tür olarak kabul ettiklerinden söz eder. Port-Royal mantıkçılarına göre tanım *definition*⁵ (*tanım*) ve *description* (*betimleme*) olarak ikiye ayrılır. *Definition*, kavrama ait özsel sıfatların, adlandırmaların bulunduğu açıklamaları içeren, tam ve mükemmel olarak söz edilen tanımdır. Bu tanım türünü tam ve mükemmel olarak adlandıran Port-Royal mantıkçıları bu tanımda daha çok *cins* ve *ayırımların* bulunduğunu söylerler. Diğer tanım türü de kavrama ait özellikler hakkında bilgiler veren, *az tam* olarak nitelendirilen '*description*'dur. '*Definition*'un '*description*'dan daha donanımlı bilgiler içerdiğini söyleyen mantıkçılar, '*definition*'un daha çok betimleme amaçlı kullanıldığını ekler. Burada *definition* ve *description* arasındaki ilişki ile *açıklama* ve *açıklama* arasındaki ilişkinin benzer olduğu dikkat çekmektedir. Bu dört kavrama baktığımızda '*definition*'un *açıklama*, '*description*'un ise *açıklama* niteliği taşıdığı görülmektedir.

Kırk farklı türde tanım bulunduğunu belirten Seppälä (2004: 6) bu türleri yedi eksen altında yer vermektedir: kullanma durumu, tanımlayış biçimi, biçimsel bileşenler/meydana getirenler, tanımın esası/temeli/kaynağı, tanımın rolü, tanımlamak için kullanılan araçlar ve tanımın işlevleri. Blanchon (1997: 170)'te ise tanım türlerinin belirlenmesi için üç temel eksenin olduğu yer alır (*Aktaran Seppälä*, 2004: 6). Blanchon'un birinci eksenini karşıtlıktır. Burada sözlüksel tanımlardan, terimbilimsel tanımlardan ve ansiklopedik tanımlardan söz edilir. İkinci olarak, tanımlama öğelerini tanıma bağlayan ilişkilerin söz konusu olduğu terimbilimsel tanımların mantıksal içeriği yani tanımlayış biçimi yer alır. Bu eksene göre anlamayla ilgili tanım, kapsamsal (*extensive*) tanım, üreysel (*generic*) tanım ve parçasal (*partitive*) tanım türlerinden söz eden Blanchon, üçüncü eksenin tanımların yapısı hakkında olduğunu söyler. Bu eksende tanım türlerinin yapılarını ve özellikle de bileşenlerini öğrenmenin esas olduğu belirtilir ve tanım türleri olarak eşanlamsal tanım, türetimsel (*derivational*) tanım, çözümlemesel (*analytical*) tanım ve içermeseli (*inclusion*) tanım türlerine yer verilir. Bu üç ölçüte tanımın temeli/kaynağı ve tanımın rolü (betimleyici (*descriptive*) tanım, kuralcı (*prescriptive*) tanım)

⁵ Bu kavramların yer aldığı kitapta kavramlar Fransızca verilmiş, Türkçe karşılığına yer verilmemiştir. Bu çalışmada da sözlükçe İngilizce olduğu için terimlerin İngilizce karşılıklarına yer verilmiştir.

ölçütlerinin de eklenebileceğinden söz edilir. Bunların yanında tanımlamak için kullanılan araçların altıncı ölçüt olarak incelenebileceğine yer verilir ve bu ölçüt gösterimsel (*ostensive*) tanım ve açıklama (*paraphrase*) yoluyla tanım olarak ikiye ayrılır.

Dubois ve arkadaşları tanımı iki gruba ayırır. Birinci olarak bir *sözcüğün göndergesine bağlı olarak yapılan tanım türünden* söz ederler. Bu türü de kendi içinde *göndergesel* ve *açıklamacı tanım* olarak ikiye ayırır. Sözünü ettiği ikinci tanım türü *göndergeler yoluyla yapılan tanım türüdür*. Dubois, bu türü de *anlamsal tanım* ve *mantıksal tanım* olarak kendi içinde ikiye ayırmaktadır (Aktaran Günay, 2007: 90).

Bir sözcüğün tanımı yapılırken tanımlanın da tutarlı bir biçiminin olması gerektiğini söyleyen Günay (2007: 90-99), tanım türlerini *mantıksal tanım*, *üstanlamsal/üstözgüllükle ilgili tanım*, *altanlamsal/altözgüllükle ilgili tanım*, *üstsozlükbirimsel tanım*, *yarı biçimsel tanım*, *biçimsel olmayan tanım*, *göndergesel tanım*, *eşanlamlılar yoluyla tanım*, *içindeleme/içinde barındırma olarak tanım*, *üstdilsel tanım*, *dilsel tanım*, *içlemlerle ilgili tanım*, *biçimsel-anlamsal tanım*, *betimleyici tanım*, *işlemsel tanım*, *karşıtanlamlılar yoluyla tanım*, *saymaca tanım*, *yeterli tanım* ve *ansiklopedik tanım* olarak sıralamaktadır.

İçindeleme/içinde barındırma olarak tanım göstergenin içlemi konu alınarak yapılan tanım türüdür. Bu tanım türünde tanımı yapılacak olan sözcük daha geniş bir grubun içinde tanımlanır ve tanımlanan sözcük ile diğer sözcükler arasındaki ayrımlar, farklılıklar ortaya koyulur. Tanımı yapılan nesnenin özelliklerine gönderimde bulunulduğunu ve yine tanımı yapılan kavramla ilgili anlamsal çözümlemelere yer verildiğini belirten Günay (2007: 279) en çok somut sözcüklerin bu tanım türü ile tanımlandığından söz eder. Üstanlamlılık ve altanlamlılık ile oluşturulan tanımların da bu tür ile ilgisi vardır. Çünkü bilinmeyen sözcüğün başka bir grup sözcüğe göre tanımı verilirken aynı zamanda üstanlamlılık/altanlamlılık ilişkileri de aynı zamanda kurulmuş olur. Örneğin ‘kuş’ sözcüğünün tanımı için ‘kanatlarını kullanarak uçan, sürüngen olmayan, küçük yuvalarda yaşayan hayvan’

dersek hem grubundaki diğer canlıların da kanatları olduğundan, bu kanatlarıyla uçarak hareket ettiklerinden de kuşlar söz etmiş oluruz hem de diğer canlı türlerinden farkını belirtmiş oluruz. *Yeterli tanım* ise sözcük/kavram ya da nesne hakkında istenilen bilgilerin tam ve eksiksiz olduğu durumlarda karşımıza çıkmaktadır. Genelde inceleme, işlem ve kapsam ile ilgili tanımlarda da söz konusudur.

Tanım yaparken ‘adı olmak, adı verilmek, adını almak, adını taşımak, adlandırılmak, anlamına gelmek, belirtmek, denilmek, denmek, göstermek, söylenmek’ eylemlerini kullandığımız tanım türünün *üstdilsel tanım* olduğunu belirten Günay (2007: 91-104), bu tanım türünün tanımlamalarda sıklıkla geçtiğini ve bu tanım türünün, tanımı yapılan sözcüğün gösterilenini belirttiğini söyler. Daha çok ‘X ne demektir, ne anlama gelir?’ gibi soruların sorulduğu bu tanım türünün ‘-(n)In eşanlamlısıdır, anlamını taşır, anlamına gelir, tanımını taşır, bir tür ... -Dir, yaklaşık olarak ... anlamındadır’ yapıları ile birlikte kullanıldığına da dikkat çeker. Bunlardan başka bu tanım türünde ‘başka bir deyişle, bir başka deyişle, bununla birlikte, başka bir anlatımla’ gibi ek açıklama vermek üzere kullanılan bağlayıcıların olduğu da göze çarpmaktadır.

Dilsel tanım ise tanımlanacak sözcük ile tanımın aynı dilbilgisel işleve sahip olması durumunda karşımıza çıktığını söyleyen Günay (2007: 92) sorulan sözcüğün açıklamasında onun yerine geçen başka bir sözcüğün söz konusu olduğunu ifade eder. Açıklamalar *dilsel tanımlarla* ilgilidir. Çünkü *dilsel tanım*da da açıklamalarda olduğu gibi betimleyici özelliği vardır. Burada tanımı yapılan sözcük açıklanırken, betimlemesi yapılırken üstanlam/altanlam ilişkileri kurulduğundan dolayı üstanlamlılık/altanlamlılığın bu tanım türünün içinde de yer aldığı görülür. Ancak *dilsel tanımın* inceleme/barındırma olarak tanımdan farkı, inceleme olarak tanım türünün sözcüğün tanımını yaparken tanımda kullanılan sözcüklerin ayırımına değinmesidir. *Dilsel tanım* da herhangi bir farklılıktan ya da ayırmadan yola çıkarak tanım yapılması söz konusu değildir. Örneğin ‘perde’ yerine ‘pencereleri kapatmak için kullandığımız örtü’ diyebiliriz. Böyle diyerek herhangi bir ayırmada bulunmadığımız için bu inceleme olarak tanım türü içinde değerlendirilmesi mümkün değildir.

Daha çok bilimsel anlatımlarda karşımıza çıkabilecek olan *üstsözlükbirimsel tanım* türünün gösteren düzlemindeki sözcüklerin ortak alanlarının ayırt edici özelliklerinin betimlenmesiyle ortaya çıktığını belirten Günay (2007: 94), aynı grubu oluşturan nesnelerin, kavramların, eylemlerin, olguların ve durumların bu tanım türüyle tanımlandığına yer verir. Örneğin ‘kuş’ deriz ancak bunun altında güvercin, serçe, kartal gibi başka kavramlar da sıralanabilir. Yani bu tanım türünde sözcüğün gösterilen kısmının açılımı belirtilir.

*Göndergesel tanım*da ise tanımlanan nesnenin durumunun belirtildiğini söyleyen Günay (2007: 94), Türkçede *ol-* eylemine bağlı olarak yapılan tanımların bu tür içinde yer aldığını söyler. Örneğin ‘baklava’ sözcüğünün tanımı için ‘içinde şeker olan bir tatlıdır’ tanımı bu tanım türüne örnektir.

Günay tanımı yapılan sözcük ile tanım içinde bulunan sözcüğün aynı kökten olması durumunda *biçimsel-anlamsal tanım* türünden söz eder (2007: 94). Bu tanım türünün yapılan tanımda sözcüğün kökünü bilen kişiler için olumlu, bilmeyen kişiler için ise olumsuz bir durum olduğundan söz eder. ‘kesici’ sözcüğünün tanımında ‘kesme işini yapan nesne’ olarak kes- köküne yer verilmesi bu tanım türünü örnektir. Tanımda üstanlamlı sözcüğün belirtilmediği tanımlarda ise *yarı biçimsel tanım* türünden söz edilir. Sadece eşanlamlı ya da açıklama ile yapılan tanımlamalar ise *biçimsel olmayan tanım* türü içinde incelenir.

Mantıksal tanım mantık bağıntılarının, içerme, ilişkinlik ve özdeşlik bağıntılarının göz önünde bulundurularak yapılan tanım türüdür (Günay, 2007:103). Örneğin meyve kavramı ve elma kavramı arasında içerme bağıntısı vardır. Ama elma kavramı meyve kavramını içermez. Böyle bir tanım geçersiz ve yetersiz olacaktır. İlişkinlik bağıntısına örnek olarak ‘Çay kırmızı bir içecektir.’ dersek, her kırmızı içecek sözcüğünün çay olması gerektiğini düşünürüz. Bu durumda bu da geçersiz bir tanım olacaktır. ‘Şair Ceketli Çocuk’ Kazım Koyuncu’dur.’ örneğinde de özdeşlik bağıntısı söz konusudur.

Ansiklopedik tanım, sözcük ile ilgili bütün bilgilerin, sözcüğün amaçlarının, işlevlerinin, göndergesel özellikleriyle ilgili bilgilerin ve bunların niteliklerinin yer aldığı, gerekli açıklamaların yanında ek bilgilere de yer verilen tanım türüdür (Günay, 2007: 108-109).

Karşıtanlamlılık / eşanlamlılık yoluyla yapılan tanım, altanlamlılık/üstanlamlılık yoluyla yapılan tanım, kaplamla/içleme ilgili tanım sözcüklerin karşıtanlamlılarının/eşanlamlılarının, altanlamlılarının/üstanlamlılarının ve kaplamla/içleme ilgili olan sözcüklerinin kullanılmasıyla gerçekleşir. (Bu kavramlara *Tanım ve Anlam* başlığının altında yer verdiğimiz için tekrar etmiyoruz.)

Sözbilimde ise beş tür tanım bulunduğunu aktaran Günay, bunların *ilgili tanım ve kaplamla ilgili tanım, betimleyici tanım, işlemsel tanım, açıklamalı tanım ve saymaca tanım* olduğuna yer verir (2007: 96-98). *Anlamayla ilgili tanımda* nesneyi daha soyut biçime sokabilmek için nesnenin en belirgin, en açıklayıcı özellikleri sunulur. Yani anlamın düşünsel olarak çok iyi bir biçimde soyutlaştırılmasını ve açık olmasını sağlar. *Kaplamla ilgili tanım* türünde ise, tanımlanacak nesnenin somutlaştırılması için o nesneyi oluşturan öğelerin arka arkaya sıralanması söz konusudur. *Betimleyici tanım* türü de daha çok kanıtlama eyleminin yapılmaya, nesnenin dıştan görülen özellikleriyle açıklanmaya çalışıldığı tanım türüdür. Örneğin Saat Kulesi'ni tanımlamak için yerinden ve dış görünüş özelliklerinden söz edilmesiyle bu tanım türünü kullanmış oluruz. Tanımlanacak olan sözcükler ilgili olarak önce sözcük hakkındaki bilgilere yer verildiği tanım türü *işlemsel tanımdır*. Hançerlioğlu (1985: 222) bu tanım türü için 'turnusol kağıdı mavileşiyorsa, bu sıvı bir bazdır' örneğini verir.

Tanımlanacak kavramı ilgilendiren bütün kavramsal bağlamlarda değerlendirmesi yapılan, sözcüğün kaplamı ile ilgili olan tanım türü de *açıklamalı tanımdır*. Birinci amacı tanımlanacak olan sözcüğün temeline inmek ve o nesneyi kaplamsal olarak tanımlamak olan bu tanım türünde eşanlamlı, karşıtanlamlı ve eşesli sözcükler verilerek benzer sözcükler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar gösterilir.

Saymaca tanım türü tanımın oluşturulma sürecinde alıcının yapılacak olan tanımda etkin bir biçimde söz sahibi yapılmaya çalışıldığı ve uzlaşma yoluyla yeni bir kavram oluşturulmaya çalışıldığı türdür. Bu tanım türüyle ya bilinen bir kavrama yeni bir anlam yüklenir ya da sözü edilen nesneye ya da konuya yeni bir ad oluşturma yoluna gidilir.

Tanımı yapabilmek için temelde tanımlanacak olan nesnenin ne olduğu ve ne anlama geldiği sorularına yanıt aranması gerektiğini söyleyen Baki (2000: 181-188) iki tür tanımdan söz eder: *işlevsel tanım* ve *biçimsel tanım*. İşlevsel tanım türü de adlandırma, eşdeğerlik, özellik yükleme ve belirginleştirme, çözümlene, işlev olarak beş ayrı türde incelenir. Baki (2000: 181-188), Günay' da *üstdilsel tanım* olarak sözü edilen *adlandırma ile tanımın* 'adı olmak, adlandırılmak, adı verilmek, denilmek' ve bunlara eşdeğer eylemlerle yapılan tanım türü olduğunu söyler. *Eşdeğerlik ile tanım* ise koşaç olarak adlandırdığımız –Dir biçimbirimi ile gerçekleştirilir. *Özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım* önad ve ortaç gibi dönüştürücülerle oluşturulan tanım türüdür. Tanımda 'oluşmak, meydana gelmek, ibaret olmak, içermek, içinde taşımak, barındırmak' ve bunlara eşdeğer eylemlerin bulunduğu tanım türü ise *çözümlene ile tanım* türüdür. *İşlev ile tanım* türü nesnenin işlevini belirten görmek, işlevi olmak, olanak vermek, ... için kullanmak, -mAk için, -A yaramak' ve bunlara eşdeğer eylemlerle yapılan tanımdır. Biçimsel tanımları ise *biçimsel*, *yarı biçimsel* ve *biçimsel olmayan* tanım türleri olarak üçe ayırır. *Biçimsel tanımların* tanımı yapılan kavramın kapsayan özelliği ve ayırıcı özelliğiyle birlikte yer verildiği $(x) = (y) + (\text{özellik})$ biçiminde karşımıza çıkan tanımlar olduğunu söyler. *Yarı biçimsel tanımlar* biçimsel tanımları içine alan $(x) = (y)$ biçiminde görülen kapsayanın yer almadığı tanım türüdür. *Biçimsel olmayan tanımlar* ise eşanlamli sözcüklerle, açıklamalarla ya da türetmelerle yapılan tanımlardır.

Sözü edilen ve açıklamaları yapılan tanım türlerinin bazılarının benzer olduğu, aralarında çok küçük ayrıntıların ve ayırımların olduğu görülmektedir. Açıklamaları verilen bu tanım türlerinde oluşturulmak istenilen, bir önceki altbaşlıkta sözü edilen anlamsal ilişkilerle birlikte de düşünüldüğünde sıkı bir ilişki olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin içinde *eğretileme* olan tanım niteliğindeki açıklamaları ya da

açıklamaları *üstdilsel tanım* türleri içinde değerlendirebiliriz. Çünkü her ikisinde de ‘-A benzer, -A gibi’ yapılarını çoğunlukla görmek mümkün olduğu gibi, her ikisinde de benzerlik ilişkileri görülmektedir.

Bir nesne yoluyla başka bir nesne adlandırılırken göndergelerden yararlanıldığı için içinde *düzdeğişmecenin* yer aldığı tanım niteliğindeki açıklamalar ya da açıklamalar da *göndergesel tanım* türü içinde değerlendirilebilir.

Yine yukarda sözü edilen *işlemsel tanımların* Aristoteles ve Sokrates’in de sözünü ettiği, donanımlı bir tanımın nasıl olması gerektiğini söylediği *tam tanımın* niteliklerini gösterdiğini söyleyebiliriz. Çünkü her iki tanımda da tanımlanan kavram hakkında bütün tümel kavramlara (Aristoteles’in ve Sokrates’in *cins, tür, ayırım, hassa* ve *ilinek/ilinti* dediği kavramlara) yer verdiği söylenebilir.

Açıklamalı tanım ile *içindeleme/içinde barındırma* olarak tanım türleri de birbirlerine benzemektedir. Çünkü her ikisi de yapılacak olan tanımda tanımlanan sözcük ile tanımda kullanılan diğer sözcüklerin arasında aynılıkların ve ya farklılıkların belirtildiğini söyler. Ancak *içindeleme/içinde barındırma* olarak tanım türü daha çok üstanlamlılık/altanlamlılık ve kaplam/içlem ile ilgiliyken, açıklamalı tanım ise eşanlamlı, karşıtanlamlı ve eşesli sözcükler söz konusudur.

Mantıksal tanım da nesnelere özelliklerine gönderimde bulunduğu ve anlamsal çözümlemelere yer verdiği için *içindeleme/içinde barındırma* olarak tanıma, üstanlam/altanlam ilişkilerini taşıdığı için *üstanlamlılık/altanlamlılık ile ilgili tanıma* ve parça-bütün ilişkisi taşıdığı için de *kapsamlayış* ile büyük benzerlik göstermektedir.

Ansiklopedik tanımlar kavramın özelliklerine gönderimde bulunduğu, kendi türü içinde farklılıklarına yer verdiği için *içindeleme/içinde barındırma* olarak tanım ile benzer özellik gösterebilir. Ancak *ansiklopedik tanımlar* daha geniş bir boyutta açıklama ve açıklama yaptıklarından dolayı tamamen aynı özelliklerde oldukları söylenemez.

Tüm sözü edilen bu tanım türleri ve bunların açıklamaları genel olarak düşünüldüğünde, aralarında ayrımlar olmakla birlikte, neredeyse hepsinin üstanlamlılık veya altanlamlılık ile ilişkisi olduğu görülmektedir. O zaman tanım yaparken en çok üstanlamlılık ve altanlamlılık kavramlarından daha çok yararlanıldığı ve buna bağlı olarak da Aristoteles'in de belirttiği gibi cins tür ayrımlarına gitmenin gerekli olduğu, tanımda önemli bir rol oynadıkları sonucuna varılabilir.

Tanımın tanımına, anlam ve tanım arasındaki ilişkiye ve tanım türlerine yer verdikten sonra tanımın içeriğine yönelik olan 'Tanımın yapısı nasıl olmalıdır/olmamalıdır? Bir tanımda neler olmalıdır/olmamalıdır?' gibi sorulara yanıt aramamız gerekmektedir.

3.5. Tanımın İçeriği

İstenilen anlamın aktarılmasında, açıklanmasında ya da açılmasında tanım türlerinin büyük önemi olduğu açıktır. Bir önceki bölümde farklı tanım türlerinin tanımı yapılan sözcüğün farklı yönlerini ortaya çıkardığı görülmüştür. Çünkü her sözcüğün içinde bulunduğu tümce yani bağlamdaki yeri, değeri, önemi ya da anlamı farklı olabilmektedir. Bu durumda yapacağımız tanımları oluştururken dikkat etmemiz gereken kurallar olmalıdır. Öner (1991: 41-42) İslam mantıkçıları ile Klasik mantıkçıların bu konudaki düşüncelerini aktarır: İslam mantıkçılarına göre tanım, zihinde beliren özelliklerin aktarılmasıyla oluşturulur. Tanım, sadece zihindedir. Klasik mantıkçılara göre ise tanım, nesnenin bütün özelliklerini belirtmek için yapılır. İslam mantıkçılarından daha geniş bir tanım oluşturan klasik mantıkçılara göre tanım tam olmalı, sınıf ayrımlarına dikkat edilerek oluşturulmalı, tanım açık, anlam bulanıklığı yaratmayacak gereksiz sözcüklerden ve kavramlar da uzak olmalı, tanımda sözcüğün kendisi kullanılmamalıdır. Deneyimler, duyular ve duygular tanımlarda olmamalıdır. Gerçek tanıma, tanımı yapılan kavramın kendine özgü özelliklerin verilmesiyle ulaşılır.

Aristoteles de tanımda mutlaka sınırlılıkların olması gerektiğinden söz eder. Ona göre bir tanımın tanım olabilmesi için gerekli olan ilk ve en önemli kuralın, tanımı yapılacak olan kavramın yakın cinsi ile yakın ayrımın tanımda kullanılmaması ve gerekli olmayan başka bilgilerin tanıma eklenmemesi gerekir. Bingöl bu birinci kurala bağlı olarak başka özelliklerin de ortaya çıktığını aktarır (*Aktaran* Bingöl, 1993: 62-67):

a. Tanım, yalnızca tanımı yapılan konuya özgüdür.

b. Tanımlanan nesnenin dışında kalan hiçbir şey, tanımın içinde yer almamalıdır.

c. Tek bir nesne için gerçek anlamda sadece bir tanım yapılabilmelidir. Çünkü nesnelere sadece bir özünün olduğunu savunulur.

d. Tanımlayanın tanımlanan ile özdeş olabileceği gibi, zıt anlamları da yansıtılabileceğinden söz eder. Bunu bir problem olarak gören Aristoteles, bu durumda tanımlanan ve tanımlayanın birbirinin yerine geçebileceği tanımların yapılmasıyla bu problemin çözülebileceğini söyler.

e. Tanımın içinde yer alan kavramların tanımı yapılacak olan kavramdan önce biliniyor olması gerekir. Çünkü *cins* her zaman *türden* önce bilinmektedir. Buna göre Aristoteles tanımın *cins* ve ayırmadan yapılması gerektiğinden söz ederek şu sonuçlara varmıştır (*Aktaran* Bingöl, 1993: 63): karşıt anlamlı kavramlar birbirlerini tanımlayamaz. Anlamı bilinmeyen bir sözcük kendi tanımında da bulunamaz. Görecelik taşıyan kavramlar tanımlarda bulunamaz. Tanımda kavramın başka bir üst kavramı kullanılamaz. Eğer bir kavram tanımdan çıkarıldığında tanım hala anlaşılır oluyorsa ve tanımda bir bulanıklık olmuyorsa çıkarılan sözcük gereksizdir ve zaten o tanımda olmaması gerekmektedir. Çünkü Aristoteles'e göre tanımda sadece gerekli bilgiler bulunmalıdır.

f. Bir tanım açık ve anlaşılır olmalıdır. Bu kural da şunları gerektirmektedir (*Aktaran* Bingöl, 1993: 64): tanımda eşsesli sözcükler kullanılmışsa bunların hangi anlamda kullanıldığı açıklanmalıdır. Tanımda mecaz anlam/eğretileme ve deyim kullanılmamak gerekmektedir. Çünkü mecaz anlatımların/eğretilemelerin ve deyimlerin tanımı daha da karmaşıklaştırdığı düşünülmektedir. Bilinmeyen sözcükler

tanım içinde yer almamalıdır. Çünkü bilinmek istenilen bilgiye hiç bilinmeyen sözcüklerle ulaşmak daha da zor olacaktır.

g. Tanımlar her zaman olumlu olmalıdır. Yani tanımı yapılan nesnelerin/kavramların/sözcüklerin ne olmadığı değil, ne olduğu hakkında bilgiler verilmelidir. Çünkü Aristo her zaman bilginin ne olduğunu öğrenmenin önemini savunmuştur.

h. Tanım oluşturulurken kullanılan sözcüklerin sırası da özenli olmalıdır.

Aristoteles bu konuların birinin bile eksik olması durumunda yapılan tanımın güvenilir ve istenilen tanım olmayacağından söz etmektedir. Çünkü ona göre en önemli şey tanımı yapılacak olan kavram hakkında bilinmesi gereken, özüne ait, beş tümelele ait olan özelliklerdir. Bu durumda tanımı yapılacak olan kavramın en önemli özelliğinin *cins* olduğunu savunur ve tanımların, *cinsin türlerle ayrımlarına* gidildikten sonra yapılması gerektiğini söyler.

Yine Bingöl'ün aktardıklarına göre İbn-i Sina'ya göre tanımın özellikleri şöyle olmalıdır: Tanımdaki sözcüklerin, tanımı yapılan kavramın *yakın cins* ve *ayrımlarının* olması gerekmektedir. Yapılan tanımdaki dikkati sadece bir noktaya çekeceği için, tanımda tanımlanan kavramın ham maddesini vermenin doğru olmadığını söyler. Tanımlarda parça-bütün ilişkisine yer vermenin tanımı güvenilir kılmaz. Tanımlarda çokanlamlı sözcükler de yer almamalıdır. Tanımda kullanılan sözcükler ve kavramlar açık ve anlaşılır kavramlar olmalıdır. Tanımda tanımı yapılan sözcük tekrar kullanılmamalı, alıcı tarafından bilinen sözcüklere yer verilmelidir (Bingöl, 1993: 91-94).

Port-Royal mantıkçıları da bir tanımda olmazsa olmaz özelliklerden şöyle söz ederler (Bingöl, 1993: 109-112): tanım tümel olmalı, herkes için ve her durum için aynı anlamı içermelidir. Tanımda tanımı yapılan kavram tanıma uygun olmalıdır. Tanımın açık ve anlaşılır olması gerekir. Bu özellik Port-Royal mantıkçılarına göre tanımda bulunması gereken en önemli özelliktir. Çünkü onlara göre sözü edilen kavramın yine aynı sözü edilen tümedeki anlamları büyük önem taşımaktadır.

Günay (2007: 89-94) ise tanımda anlamı verecek olan bilgilerin tutarlı olması gerektiğinden söz eder. Tanımda tanımı yapılan sözcüğün toplumdaki işlevine, değerine, biçimine yer verilmesi gerekir. Tanımlanacak olan içerik bilinen ve yalın sözcüklerden seçilerek oluşturulmalıdır. Sözcükler yakın türleri ile olan ilişkilerine, aynılıklarına, farklılıklarına göre tanımlanabilir. Tanımda kullanılan kavramlar tanımın anlaşılması için yeterli olmalıdır. Anlamı bulanıklaştıracağı için, içinde ‘ya da, veya, yahut’ geçen tanımların yetersiz olduğunu belirtir. Her tanımın içinde bulunan kavramlar belli bir sıra içinde olmalıdır. Günay bu bilgidan sonra Türkçedeki tanımlarda sözdizimi açısından en son kapsayan ya da üstanlamlı sözcüklerin yer aldığını da ekler. Tanımda nesnenin temel yanlarının ortaya konulduğu açıklamalar ve tanımlanan kavramla ilgili bilgiler olmalıdır. Tanımda denklik, eşitlik, eşitsizlik ya da karşıtlıkları içeren sözcükler olabilir.

Aristoteles ve İbn-i Sina tanımda, tanımı yapılan sözcüğe ya da o sözcüğü içeren eyleme yer verilmemesi gerektiğini söyler. Ancak Günay (2007: 89-94) bu durumun hem olumlu hem de olumsuz özelliklerinden söz eder. Kullanıcıların kök sözcüğü bildiklerinde onlar için olumlu bir durum, bilmediklerinde ise olumsuz bir durum olduğunu söylemektedir. Günay (2007: 89-94) da Aristoteles gibi sözcüklerin tanımlarında yakın türlerin yer alabileceğinden söz eder. Günay (2007: 89-94) tanımda karşıtlıkların, eşitsizliklerin yer alabileceğinden söz ederken Aristoteles ve İbn-i Sina bunların yer almamaları gerektiğini söyler. Aristoteles’te de Günay’da da tanımdaki sözcüklerin belirli bir düzen içinde sıralanması gerektiği söz edilir (2007: 89-94).

Bir tanımda neler olması gerektiğine baktığımızda; tanımın nasıl olması gerektiği ile ilgili yorumların hepsinde de kavramların sınıflarının belirtildiği, cins-tür ayrımının yapıldığı görülmektedir. Bu kaynakların incelenmesinden sonra tanımın içeriğinin nasıl olmasına ilişkin ortak özelliklerden yola çıkarak birkaç sonuç ortaya konulabilir. Bu sonuçları şöyle sıralayabiliriz: Tanım yaparken alıcı tarafından bilinen sözcükler/kavramlar kullanılmalıdır. Tanımda anlam bulanıklığına sebep verecek ek bilgilerden kaçınılmalı, yine anlam bulanıklığına sebep olmamak için anlamı açık olmayan ve çokanlamlı olan sözcükler kullanılmamalıdır. Tanım içinde

tanımı yapılan kavramın dışında başka bir kavramın açıklaması yapılmamalıdır. Tanım kendi içinde tutarlı olmalıdır. Tanımlanan sözcük tanımlandığı dönem ve zaman içindeki anlamlarıyla, işlevleriyle ve biçimleriyle sunulmalıdır. Tanımda yeterli ve gerektiği kadar nitelikli açıklamalara veya açılımlara yer verilmelidir. Anlamın kesin olarak sağlanamayacağı için tanımı yapılan sözcük tanım içinde kullanılmamalıdır. Çokanlamlılığın olmaması için tanımda bağlama uygun açıklamalar yapmak gerekmektedir. Tanımda kişiden kişiye değişebilecek olan görecelik anlatımlarına yer verilmemelidir. Çünkü tanımın öznel değil, nesnel özellik taşıması gerekmektedir. Tanımı duyan herkesin aynı kavramı anlaması, düşünmesi beklenir. Tanımı yaparken, tanımı yapılacak olan sözcüğün/kavramın anlam alanından, bağlamından uzaklaşmamak gerekir. Hem cins hem de ayrımlar belirtilerek yapılan tanımların en iyi ve gerçekten anlamda bir tanım olarak değerlendirileceği açıktır (*Aktaran Bingöl*, 1993: 61). Bu durumda yapılan tanımda cins ve ayrımları belirtmek tanımı daha güvenilir kılacaktır. Tanımdan kaldırıldığında anlam değişikliğine neden olmayan her şey tanımda gereksiz olduğu için yer verilmemelidir. Yine anlam değişikliğini ve bulanıklığını önlemek için tanımda düzdeğişmece anlatımlarının bulunmamasına dikkat edilmelidir.

4. AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİNDE DİL SEVİYELERİ VE TANIM

Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADD - European Language Portfolio) Avrupa Konseyi'nin toplam 47 üye ülkesiyle birlikte yürüttüğü en yaygın dil eğitim projesidir. Bu dosyayla birlikte her öğrencinin hem edindiği dilin kültürünü öğrenmesiyle çokkültürlü olacağı hem de dilsel ve kültürel farklılıkları görerek farklı kültürlerle ve farklı dillere ilişkin ortak anlayışa sahip olacağı öngörülür. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın kuramsal artalanını oluşturan Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM - Common European Framework of Reference of Languages)⁶ Avrupa eğitim sistemindeki dil öğretim programlarının, izlencelerinin, ders kitaplarının ve sınavların oluşturulmasında, yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde temel alınan çerçeve programıdır. Gerekliliği daha çok politik nedenlere dayandırılan bu programın eğitimsel amacı dil öğrencisinin hem iletişimsel olarak dili nasıl kullanacağını hem de dilin kültürel bağlamdaki yerini betimlemektir. Bu başvuru metni ile dil öğrenen ve öğreten kişiler için dilin öğrenimi, öğretimi ve değerlendirilmesi alanlarında kullanılacak ortak bir tanımlama oluşturmak temel alınmıştır. Ancak bu ortak tanımlama sürecinde, dil öğrencilerinin okuma, dinleme, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazma gibi dilsel becerilerine ilişkin yetkinliğini, yeterliliğini gösteren ölçünlü biçimde kodlanmış olan ortak dil düzeylerinin varlığından söz edilmiştir. Bu düzeyler A, B ve C olmak üzere üç ana başlıktan oluşur. Bu üç ana başlık A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere alt başlıklara ayrılır. Bu ortak dil düzeyleri çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2: Dil Kullanıcısının Ortak Dil Düzeyleri

Ortak Dil Düzeyleri					
Temel Dil Kullanıcı (A)		Bağımsız Dil Kullanımı (B)		Yetkin Kullanıcı (C)	
Başlangıç (A1)	Temel (A2)	Eşik (B1)	Orta (B2)	Etkili İşlevsel (C1)	Uzmanlık (C2)

⁶ Common European Framework of Reference for Languages kavramı Türkçeye "Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Metni, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Avrupa Ortak Dil Kriterleri" gibi farklı adlarla çevrilmiştir. Bu çalışmada ise bu kavram için 'Avrupa Ortak Başvuru Metni' adı kullanılacaktır.

Sözü edilen ortak dil düzeyleri için, öğrencilerin neler yapabildiğini gösteren açıklamaların yer aldığı tablolar oluşturulmuş, öğrencilerin hangi düzeyde hangi becerileri gerçekleştirebildiğine değinilmiştir. Bu beceriler sadece bir dil becerisine değil, tüm becerilerini kapsar niteliktedir. Aşağıdaki çizelge bu dil düzeylerinin hangi becerileri gerçekleştirebildiğini göstermektedir.

Çizelge 3: Ortak Dil Düzeylerinde Gerçekleşen Beceriler (AOÖÇ, 2013: 31)⁷

Yetkin Dil Kullanıcısı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanıcısı	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir biçimde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasar ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
Temel Dil Kullanıcısı	A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışılmış, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

⁷AOÖÇ kısaltması *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme* adlı çalışmanın kısaltması olarak belirtilecektir.

Bu çizelgede farklı dil düzeylerindeki öğrencilerin neler yapabileceğine yer verilmiştir. Çizelgede yer alan bu bilgilerin herhangi bir dil becerisine dayandırılmadığı görülmektedir. Ancak bu bilgilerde ‘anlaşılır bir biçimde, bağlantılı bir anlatımla, uygun sözcüklerle’ gibi anlatımların varlığı dil öğrencilerinin hangi düzeyde olurlarsa olsunlar dilbilgisine ve sözcük bilgisine sahip olmaları gerektiğini gösterir. Bu durumda, farklı dil düzeylerindeki öğrencilerin dil bilgisinden ve sözcük bilgisinden söz etmek gerekmektedir. Çizelge 4’te her dil düzeyindeki öğrencisinin dil bilgisi ve sözcük bilgisi hakkında bilgi verilmektedir.

Çizelge 4: Ortak Dil Düzeylerinin Dil bilgisi ve Sözcük bilgisi (AOBM, 2013: 39-41)

A1 Düzeyi	Kişiler oturduğu yer, tanıdıkları, sahip olduğu şeyler hakkında en basit soruları yöneltebilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir. En temel gereksinimler ya da iyi bilinen konular söz konusu olduğunda, sadece sınırlı, ezberlenmiş, sözcük ve duruma özgü deyimlerden oluşan söz varlığıyla yetinmeyip basit anlatımlar yapabilir ve bunları yanıtlayabilirler. Kişi hakkındaki bilgilere ve bazı somut durumlara ilişkin çok kısıtlı sözcük bilgisine ve deyim bilgisine sahiptir. Basit dilbilgisel yapılara hakimdir. Sözcükleri ve sözcük kümelerini <i>ve</i> ya da <i>sonra</i> gibi basit bağlaçlarla bağlayabilir.
A2 Düzeyi	Birisine selam verirken ya da birine hitap ederken basit ve kalıplaşmış günlük nezaket sözcüklerini kullanabilir. Birisinin hatırını sorabilir ve yeni gelişmelere karşılık verebilir. İletişim kurmak için çok kısa konuşmalar yapabilir. Birisinin işinde ve boş zamanlarında neler yaptığını sorabilir ve başkalarının benzeri sorularını yanıtlayabilir. Birisini davet edebilir ve bir davete karşılık verebilir. Akşamları ya da hafta sonları ne yapabileceği hakkında başkalarıyla görüşebilir. Başkalarına bir şeyler sunabilir ve başkalarının tekliflerini kabul edebilir. Mağazalarda, postane ve bankada soru sorabilir ve basit işleri halledebilir. Basit seyahat bilgilerini alabilir ve otobüs, tren, taksi gibi toplu taşıma araçlarını kullanabilir; yol sorabilir, yol gösterebilir ve bilet alabilir. Günlük yaşam için gerekli olan mal ve hizmetleri isteyebilir ve başkalarına da verebilir. Söylemek istediklerini ifade edebilmek için konuşma arkadaşlarından yardım alarak günlük konuşmalarda anlaşabilir. İstediklerini ifade ederken sözcük aramak zorunda kalabilir. Basit bir dille bir olay ya da iş hakkında kısa bilgi verebilir. Kendine ait hayvan ve sahip olduğu şeyleri betimleyebilir; basit bir dille kendine ait nesnelere ve şeylere kısaca anlatabilir ve karşılaştırmalar yapabilir. Basit günlük durumlarda sınırlı bilgi alışverişi yapabilmek için kısa sözcük kümelerini, konuşma kalıplarını ve temel tümce yapılarını ezberlenmiş deyimlerle birlikte kullanır. Sözcükleri ve sözcük kümelerini <i>ve</i> , <i>ama</i> , <i>çünkü</i> gibi basit bağlaçlarla bağlayabilir.
B1 Düzeyi	Söylemek istediklerinden en önemli olanları anlaşılır biçimde dile getirebilir. Söylemek istediklerinden birçoğunu da dile getirmek için geniş çapta basit dilsel araçları esnek olarak kullanabilir. Metne bağlı olmadan yaptığı uzun konuşmalarda anlatımları dilbilgisel açıdan ve sözcük bulmak için planlamak ya da düzeltmek amacıyla fark edilir aralar verse de pek duraksamadan kendisini anlaşılır biçimde ifade edebilir. Hazırlık yapmadan, bilinen konular

	<p>hakkında yapılan bir konuşmaya katılabilir. Başkalarından, söylediklerini tekrarlamalarını ya da ayrıntılı olarak açıklamalarını isteyebilir. Bir söyleşi ya da doktorla yapılan danışma esnasında tam olmasa da, bazı somut bilgiler verebilir. Kendisine yöneltilen soruları yanıtlayabilir. Önceden hazırlanmış bir görüşmeyi sürdürebilir, bilgileri gözden geçirip onaylayabilir; ama konuşma arkadaşı çok hızlı ya da çok ayrıntılı yanıtlar verdiğinde bazen tekrarlamasını rica edebilir. Bir şeyin nasıl yapıldığını betimleyebilir ve kesin talimatlar verebilir. Kendi ilgi alanından olağan ve daha az olağan durumlarda, oldukça emin bir biçimde büyük çapta teknik bilgi alışverişinde bulunabilir. Bazen ara vererek ve başka tanımlamaların yardımlarıyla olsa bile, aile, hobiler, ilgiler, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi konular hakkında yeterli sözcüklüğe ve dilsel araçlara sahiptir. Sıkça kullanılan yapılardan ve konuşma kalıplarından oluşan sözcüklüğü nispeten doğru kullanır. Anlatımlarını dilbilgisel ve sözcük seçimi açısından planlamak ya da düzeltmek için belirgin aralar vermesine rağmen kendini ifade edebilir.</p>
B2 Düzeyi	<p>Değişik seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirtebilir. Gerekçelerini mantıklı bir biçimde yapılandırıp aralarında bağlantı kurabilir. Bir şeyi anlatırken bir bakış açısını da artı ve eksileriyle göz önüne alabilir. Ortaya çıkan bir sorunu açıklayabilir; Kendi görüş ve bakış açısını açıkça bildirerek çeşitli önerileri değerlendirip varsayımda bulunarak ve varsayımlara karşılık vererek alışlagelmiş durumlara ilişkin resmiyet dışı tartışmalara etkin olarak katılabilir. Konuşmalara doğal, akıcı ve etkili biçimde katılabilir. Kendi söyledikleriyle diğer katılımcıların söylediklerini ustaca birleştirebilir. Anlaşılır ve bağlantılı bir metin oluşturmak amacıyla kısıtlı da olsa bazı bağlaçları kullanabilir; birbiriyle ilişkili içerikleri belirtmek için çeşitli bağlaçları doğru kullanabilir. Sezdirmeden sözcükler arar ve yer yer karmaşık tümce yapıları kullanır.</p>
C1 Düzeyi	<p>Pek zorlanmadan, anında ve akıcı olarak kendini ifade edebilir; geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir ve bilmediği sözcükler yerine hiçbir sorun yaşamadan başka sözcükler kullanabilir; nadiren bir sözcük aradığı belli olur ya da kaçınma stratejisi kullanır. Anlaşılır, çok akıcı ve iyi yapılandırılmış biçimde konuşabilir ve bölümlenmeye ve içerik açısından bağlantı kurmaya hâkimdir. İçinden en uygun anlatım için seçilebilecek oldukça zengin konuşma araçlarına sahiptir.</p>
C2 Düzeyi	<p>Geniş bir niteleme edat ve sıfat dağarcığını büyük çapta doğru olarak kullanabilir ve ince anlam farklılıklarını belirtebilir. Deyimlere ve günlük anlatım biçimlerine iyice hâkimdir ve ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir; anlatım zorluğu çektiğinde karşısındakilere pek sezdirmeden yeni bir cümleyle ve başka ifadelerle konuşmasını sürdürebilir. İnce anlam farklılıklarını belirtmek, bir noktayı daha öne çıkarmak, gruplaştırmak ya da çokanlamlılığı ortadan kaldırmak için düşüncelerini çeşitli dilsel araçları çok esnek bir biçimde kullanarak anlatır. Günlük dil ve deyimler ile ilgili bilgilere sahiptir. Konuşmalarını yeniden yapılandırabilir. Birbiriyle bağlantılı ve tutarlı konuşmalar yapabilir. Bölümlenme için farklı araçları aynı zamanda geniş bir bağlaç çeşitliliğini uygun bir biçimde kullanır.</p>

Çizelge 4'teki bilgilere göre A1 düzeyi dil kullanımındaki en temel düzeydir. Öğrenciler kendilerini en basit biçimde ifade etmektedirler. Basit anlatımlar ile iletişimlerini sürdürdükleri görülür. A2 düzeyi ise bir önceki düzeyden daha kapsamlı olup artık toplumsal işlevi kullanmaya başladıkları görülür. Bu düzeyde

ikili konuşmalar bir önceki düzeyden daha çok yer almaya başlar. B1 düzeyinde sözlü etkileşim daha çok yer alır. Söylemek istediklerini farklı durumlarda da anlatabilirler. Sorunlarla başa çıkabilirler. B2 düzeyinde toplumsal dili daha iyi anlarlar, söylem becerileri gelişmiştir. C1 daha akıcı ve anlaşılır konuşurlar. C2 düzeyinde ise konuşucular kendilerini ifade ederken daha rahat, daha emin hissetmektedirler. Görüldüğü üzere her düzeyde öğrencilerin yetkin olduğu durumlar, gerçekleştireceği işlevler basitten karmaşığa doğru gelişim göstermektedir. Ancak bu düzeylerin çıktıları çok farklı da olabilir. Çünkü öğrenci profili, eğitim düzey ve eğitim gerçekleşeceği yer buna etki edebilmektedir. Bu ortak önerilerin varlığı, eğitim ve öğretim programında bir saydamlık ve tutarlılık sağlanmasına yardımcı olabilir. Bu ölçütlere bakılarak bir öğretim planı oluşturulabilir, olası durumlar için önlemler alınabilir.

Çalışmada sözü edilen AOBM, ortak dil düzeylerinin ve her düzey için belirlenen, beklenen becerilerin, işlevlerin tam, doğru ve planlanmış olarak gerçekleşebilmesi için amaçlarına ulaşabilmesi için *kapsamlı, saydam ve tutarlı* bir yol izlemektedir.

Kapsamlı sözcüğüyle AOBM'nin mümkün olduğunca çok dil bilgisi, dil becerisi ve dil kullanımı üzerinde yoğunlaşması gerektiğinden söz edilmektedir. Başvuru metni, dil yeteneklerinin tanımlandığı çeşitli boyutları ayırt etmeli, öğrenmede gelişmenin ve ölçmenin sağlanacağı referans noktalarını (düzey ya da aşamalar) tanıtmalıdır. İletişim yeteneklerini geliştirmenin, dilsel özellikler dışındaki boyutları da içerdiği (sosyokültürel farkındalık, hayale dayalı deneyimler, duygusal ilişkiler, öğrenmeyi öğretmek) anlatılmaktadır.

Saydam sözcüğüyle, bilginin açık bir biçimde verilmesi ve kullanıcılar için kolaylıkla kavranabilecek uygunlukta, net ve ulaşılabilir olmasına dikkat çekilir. *Tutarlı* olması ile de iç çatışmaların yaşanmaması gerektiğini belirtir. Eğitim sistemlerindeki tutarlılığın sağlanması için ihtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin saptanması, içeriğin tanımlanması, ders gerecinin seçilmesi ya da tanımlanması, öğrenme/öğretme programının oluşturulması, kullanılan öğrenme/öğretme

yöntemleri ve değerlendirmelerin arasındaki uyumluluğa dikkat edilmesi gerektiğinden söz edilir. Ancak tutarlılık, saydamlık ve kapsamlılık ilkeleri AOBM'nin ölçütlerinin geliştirilebilirliğini sınırlayacağı için bütün diller tarafından kullanılabilir olması açısından bu ölçütlere ek olarak “çokamaçlılık, esnek, açık, dinamik, kullanıcı dostu ve kesin yargıları olmayan” gibi bazı ölçütlerin de eklenmesi gerektiği söz konusu olmuştur. Belgenin çok amaçlı olması ölçütüyle söylenmek istenilen, dil öğreniminde kullanılacak olan planlama ve diğer olanakların çeşitli amaçlara elverişli olmasıdır. Esnek olması ölçütüyle de farklı durumlarda/koşullarda da kullanılabilir olmasıdır. Açık olma ölçütü, daha sonra programda yapılabilecek olan genişletmelere ya da kısıtlamalara uygunluk ile ilgilidir. Kullanım deneyimlerine bağlı olarak sürekli değişiklik gösterebilmesi de dinamiklik ölçütünü ilgilendirmektedir. Kullanıcı dostu olması herkes tarafından açıkça anlaşılabilir ve kullanılabilir olması anlamına gelmektedir. Kesin yargıları olmayan ya da dogmatik olmayan şekilde de karşımıza çıkabilecek ölçüt ile de herhangi dilsel ya da eğitsel kuram ve uygulamalara kesin ve koşulsuz olarak bağlı olmaması, geri dönüşümü olması anlamlarına dayanmaktadır (AOÖÇ, 2013: 17).

AOBM'deki öğrencilerin düzeyleri hakkında belirtilen amaç ve ölçütler Avrupa'daki dil eğitim izlencelerinin, ders kitaplarının, sınavların hazırlanmasında ve geliştirilmesinde temel alınan bir yapıtaşını konumundadır. AOBM, bu amaç ve ölçütler göz önünde tutularak iletişime, dile, kültüre dayalı bir yaklaşım olan eylem odaklı yaklaşıma dayandırılmıştır. Çünkü AOBM'de göze çarpan ilk özelliklerden birisi dil kullanımınıdır. Dil kullanımına ağırlık veren eylem odaklı yaklaşımda öğrencinin bildiklerini eyleme nasıl dönüştüreceği önem taşımaktadır. Öğrencinin bildiklerini kullanıma yansıtması aslında onun iletişimsel olarak da etkin durumda olması demektir. Bu durumda öğrenciden sözcüklerin, seslerin ve sözdizimsel kurallara ilişkin iletişimsel dil edincinin yanı sıra dilbilgisine ilişkin üretim ve alımlamada da başarılı olması beklenmektedir. Öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi beklenen bu dilsel etkinlikler, sınırları belli olan alanlar içerisinde bağlama kavuşur. Bu alanlar, kullanıma göre çok farklı olabilir. Bu nedenle dil öğrenimi ile ilgili olanlar AOBM'de *toplumsal, kişisel, eğitimsel ve mesleki* olarak dört temel alan olarak betimlenmiştir. Bu ölçütler, amaçlar ve alanlar göz önünde

bulundurulduğunda AOBM'nin dil kullanımını ve öğrenimi dilsel / iletişimsel edince ve eylem odaklı yaklaşıma dayalı olarak tanımladığı daha açık olarak görülmektedir.

AOBM'de edinç kavramının, öğrencinin eylemi gerçekleştirmesini sağlayan bilgi, beceri ve nitelik/özellik olduğu söz edilirken, iki edinç türünün varlığı ortaya koyulmaktadır: genel edinç ve iletişimsel edinç. **Genel edinç**, sadece dil hakkında olmayan, diğer dilsel etkinlikleri içeren tüm eylemleri kapsarken; iletişimsel edinç, belirli dilsel özelliklerin kullanılıp iletişimsel yönün daha çok yoğun olarak kullanıldığı edinç türüdür. Dil kullanıcısının/öğrencinin bildiklerini kullanıma dökmesi sözü edilen bu iki edinç türü AOBM'nin ana amacını oluşturduğu için AOBM'de bu konuya daha geniş bir biçimde yer verilmiştir. Bu bölümde ise AOBM'de dil düzeyleri, tanım ve dil düzeylerine göre öğrencilerin sözcükler hakkında bilgisi ele alınacağından sadece çalışmanın konusu ile ilgili olduğu düşünülen bölümlere ayrıntılı bir biçimde yer verilecek, diğer bölümler için ise ayrıntılı bilgiye yer verilmeyip, nelerden söz edildiğine ilişkin genel bir bilgi sahibi olmak adına açıklamalar yapılacaktır. Bu başlıkların özet niteliğinde gösterimi için Çizelge-5 oluşturulmuştur.

Çizelge 5: Dil Kullanıcısının/Öğrencinin Edinci (AOÖÇ, 2013: 102-134)

AOBM’de Dil Kullanıcısının ya da Öğrencinin Edinci						
Genel Edinçler				İletişimsel Edinç		
1. Bildirimsel Bilgi (Declarative Knowledge)	2. Beceriler ve Uygulayıcı Bilgi (Skills and know-how)	3. Varoluşsal Edinç (Existential Competence)	4. Öğrenme Yeteneği (Ability to Learn)	1. Dilbilimsel Edinç	2. Toplumdilbilimsel Edinç	3. Edimbilimsel Edinç
a. Dünya Bilgisi	a. Uygulamalı Beceriler ve Uzmanlık Alanı Bilgisi	a. Tutumlar	a. Dilsel-İletişimsel Farkındalık	a. Sözlüksel Edinç	a. Toplumsal ilişkilerdeki dilsel belirleyiciler	a. Söylemsel Edinç
b. Sosyokültürel Bilgi		b. Güdüleme	b. Sesbilgisel Farkındalık ve Beceriler	b. Dilbilgisel Edinç		
c. Kültürlerarası Farkındalık	b. Kültürlerarası Beceriler ve Uzmanlık Alanı Bilgisi	c. Değerler	c. Öğrenme Becerileri	c. Anlambilimsel Edinç	c. Deyimler, Deyişler, Alıntılar, Atasözleri	b. İşlevsel Edinç
		d. İnançlar	d. Sezgisel-Deneyimsel Beceriler	d. Sesbilimsel Edinç		
		e. Bilişsel Biçem		e. Yazım Edinci	e. Toplumsal, yöresel, etnik değişkeler	
		f. Kişisel Etmeler		f. Doğru Sesletim Edinci		

Bu çizelgenin oluşturulmasındaki amaç hem genel edinci hem iletişimsel edinci anlatmaktır. Bu edinçlerden daha sonra AOBM’de yer alan dil düzeylerinin tanım ile olan ilişkilerine ve dolayısıyla sözü edilecek olan dil düzeylerindeki öğrencilerin tanım ile ilişkilendirilecek olan sözcük düzeylerine etkisine yer vermek amaçlanmaktadır. Oluşturulan çizelgede **bildirimsel bilginin** dünya bilgisini, sosyokültürel bilgiyi ve kültürlerarası farkındalığı kapsadığı görülmektedir. Bildirimsel bilgi ise deneyimler ve akademik okumalar sonucunda karşımıza çıkan deneyime dayalı bilgidir. Yetişkinler ana dilleri, ana dilinin sözcükleri ve dünya bilgileri hakkında oldukça geniş bilgiye sahiptir. Çocuklar için ise bu durum aynı sayılamaz. Onlar daha çok sorarak ve yaşayarak dünya bilgisine ulaşmaktadırlar. Ancak yabancı dil öğrencileri için durum biraz daha farklıdır. Onların kendi dillerini konuştukları yere göre mutlaka dünya bilgileri vardır. Deneyimlerine ya da okuduklarına göre de bazı konular hakkında dünya bilgisine sahip olabilirler ancak erek dilde öğrenmek istedikleri ya da karşılaştıkları sözcüklerin karşılıklarını bilmemektedirler. Bu durumda dünya bilgisi hakkında akla gelen ilk şey ‘Bu nedir?’ sorusuyla birlikte bilgiye ulaşma isteğidir.

Bilgiye ulaşmanın en önemli amaçlarından biri de içinde bulunulan evrenin yapısını ve işleyişini keşfetmek, bunları betimlemek, anlatmak ya da bireyin kendi dil kullanımına dahil etmesi için bir uğraşta bulunmasıdır. Ana dili konuşucuları için günlük dil daha doğal bir yolla gelişir ancak yabancı dili öğrenirken biçim ile anlam sınıflandırmaları arasındaki ilişkide bir dilden diğerine geçişte çeşitlilik olduğu için farklılıklar yaşanmaktadır. Yabancı dil öğrencileri yeterli dünya bilgisini daha önceden edinmiş olduklarını var sayıyor olabilir. Ancak durum her zaman böyle değildir. Dünya bilgisi ister deneyim, eğitim isterse bilgi kaynaklarından geliyor olsun, farklı alanlardaki konuları, kuruluşları, insanları, nesnelere, olayları, süreçleri ve işlemleri içerebilir. Belirli bir dilin öğrencisi için o dilin konuşulduğu ülke/ülkelere ait coğrafi, çevresel, demografik, ekonomik ve politik gerçek bilgi çok önemlidir. Çünkü öğrenci artık öğrenmekte olduğu dilin yaşamı içinde yerini almaya başlamıştır. Yabancı dil öğrencilerinin bilmek istedikleri, tanım sordukları bilgi, bildirimsel bilgidir.

Sosyokültürel bilgi ise dünya bilgisinin bir parçasıdır. Öğrenciler, yabancı dildeki dilsel etkinlikleri daha iyi yönetebilmeleri ve o dildeki dünya bilgilerini geliştirebilmeleri için erek dilin içinde bulunduğu toplumun ya da toplumların bilgisini, kültürünü öğrenmeye gereksinim duymaktadırlar. Ancak bu durumda toplumdan topluma değişebilecek olan dünya bilgisini, öğrenmekte oldukları dilin toplumundaki işlevlerine ve kendi dünya bilgilerine göre yani önceki deneyimlerine göre düşünmemelidirler. Çünkü belirli durumlarda sergilenmesi gereken davranış ve tutumlar toplumdan topluma dolayısıyla da kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Örneğin, yaşam koşulları, barınma olanakları, cinsler arası ilişkiler, aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki değişiklikler, nesiller arası ilişkiler, ırk ve toplum arasındaki ilişkiler, toplum ve resmi kurumlar arasındaki ilişkiler, siyasi ve dini gruplar arası ilişkiler, beden dili farklılığı, misafir ağırlama, hediye verme, vedalaşma, davet etme gibi toplumsal gelenekler ve törenler gibi kültürlere ya da toplumlara ait durumların farklılığı sosyokültürel bilginin öğrenilmesini gerekli kılmaktadır (AOÖÇ, 2013: 103-104). Çünkü erek dilde iletişim kurmak isteyen, kendini erek dilde ifade etmek isteyen öğrenci/konuşucu mutlaka bu bilgilere ve bu bilgilerin gerektirdiği sözcüksel artalana sahip olmalıdır. Bu durumda da kültürlerarası farkındalıktan söz etmek doğru ve yerinde olacaktır.

Erek dilin kültüründeki ve kendi dilinin kültüründeki benzerlikler ile farklılıklarını anlama kültürlerarası farkındalığın olduğunu göstermektedir. Durumları ve olayları içinde gerçekleşen dile göre ayırabilen ve bağlamlara göre anlamlandırabilen birey kültürlerarası farkındalığa uygulamaya koymuş bir bireydir. Çünkü sosyokültürel bilgileri ve bunların bağlamlarını sorunsuz olarak anlamlandırmışsa erek dildeki ve kaynak dildeki kültür çakışmalarından söz edilemez. Bu durumda da öğrenci, konuştuğu dili olayların gerektirdiği biçimde ve gerektirdiği sözcükler bağlamında kullanıyor demektir. Kültürlerarası farkındalık bağlamında öğrenciden beklenen davranışlar, erek dilde ya da kaynak dilde sosyokültürel bilginin ne demek olduğunu bilmesi, bu bilgilerine, becerilerine ve deneyimlerine ilişkin davranışlar gerçekleştirilmesi ve bu gerçekleştirimlere bağlı olarak sözlükçesini geliştirmesidir.

Beceriler ve uygulayıcı bilgi bölümünde ise bireyden ilgi alanlarını, boş zamanlarını zihinsel ya da bedensel olarak toplumsal ya da mesleki yeterlilikleri doğrultusunda değerlendirmesi beklenir. Kültürlerarası beceriler konusu ise öğrencinin, kendi kültürü ile öğrenmekte olduğu dilin kültürünü birbiriyle ilişkilendirmesini, kültürlerdeki farklılıkları ve benzerlikleri ayırt edebilmesini, farklılıkların yaşandığı durumlarda karşılaşılan olumsuz durumlarla baş edebilmesini kapsamaktadır. Dil öğrencisi bu durumları göz önüne alarak kültürel rollerin ve işlevlerin farkında olmalı, gerekli durumlarda gereken yanıtları verebilmek için bağlamlara uygun sözlükçeye sahip olmalıdır.

Öğrencilerin bildirişimde kullandıkları etkinlikler sadece bilgiye, becerilere, yeterliliklere yönelik değildir. Öğrencilerin kişiliklerine ilişkin olarak değişiklik gösterebilen bazı tutum, değer yükleme, inanç, güdüleme, bilişsel biçim ve daha birçok kişilik türlerini de içeren **varoluşsal etmenler** onların bildirişimdeki etkinliklerini yönlendiren, değiştiren ya da bu etkinliklerin düzgün bir biçimde ilerlemesini ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan etmenlerdir. Dil öğrencilerinin, durumlara ve olaylara karşı takındıkları tutum açısından yeniliklere açık olmaları beklenir. Kendi kültürel deneyimleri ve bakış açıları ile birlikte onlar için yeni olan kültürü karşılaştırıp sorgulamaya ne kadar hazır oldukları ve geleneksel köklü davranışlarından, tarafsızlığından ne kadar uzak olup olmadığı da tutum hakkında diğer önemli konulardır.

Öğrencinin güdülenmişlik düzeyi doğrultusundaki bildirişim isteği ve gereksinimi, etik ve ahlaki durumlara biçtiği değerler, dini, ideolojik ve felsefi inançları, olayları ya da durumları değerlendirirken sürdürdüğü bütünsel, analitik ve birleştirmeye dayalı bilişsel yaklaşımları da dil ve kişilik arasındaki bağların bağlılık derecesini belirleyen diğer etmenlerdendir (AOÖÇ, 2013: 107). Bu etmenler ile öğrencinin kullanmakta olduğu biçim bildirişimsel etkinlikler aşamasında öğrencinin ne kadar dil ile ilgili olduğu hakkında da bize ipuçları verecek ve aynı zamanda da onun sözlükçesi hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır. Konuşkanlık, iyimserlik, özgüven, içedönüklük, açık fikirlilik, uyumluluk, çalışkanlık, özbilinç ve özdeğer gibi özellikler de öğrencinin dilini geliştirmesini

olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen diğer etmenlerdir. Bu özellikler sadece öğrencinin dilini geliştirip geliştiremediği hakkında değildir. Bu özellikler aynı zamanda öğreticilere de öğretim noktasında nasıl hareket edeceklerini gösteren, nasıl plan yapmaları gerektiği hakkında bilgiler veren konulardır. Bu durumda öğreticilerin, öğrencilerin bazı duyarlı özelliklerini göz önüne almaları ve sözcük öğretimini ve bağlam geliştirmeyi bunları düşünerek yapmaları gerekmektedir. Çünkü öğrencinin olumlu ya da olumsuz kişisel özellikleri onların bazı sözcükleri ve bağlamları daha fazla veya özen göstererek kullandıkları durumlar olurken, bazılarını ise daha az kullandıkları durumlar olabilir ve bu gibi durumlar öğrencilerin sözlükçelerini doğrudan etkiler.

Genel edinçlerin son basamağını oluşturan bölüm ise dilsel-iletişimsel farkındalık, sesbilgisel farkındalık ve beceriler, çalışma becerileri, sezgisel beceriler, deneyimsel edinçten oluşan öğrencinin öğrenme yetisine ilişkin bölümdür. Öğrenme yetisi, eski bilgiler ile yeni bilgilerin kaynaştırılması ve yeni bilginin yeniden tasarlanması becerisidir (AOÖÇ, 2013: 107). Genel edinçlerin sonuncusunu oluşturan bu bileşen de bizim konumuz için önem taşımaktadır. Çünkü dil öğrenme yetisi sürekli devam eden, canlı ve yenilikçi, kendini yenileyen bir süreçtir. **Öğrenme yetisi**, dilsel-iletişim farkındalık, sesbilgisel farkındalık, öğrencilerin çalışma teknikleri, sezgisel becerileri ve deneyimsel edinçleri oluşturduğu için dil öğrenimi ile yakından ilgilidir. Bu nedenle de bu yeti, varoluşsal edinci, bildirimsel bilgiyi de harekete geçirir ve gerek öğrencinin sözcükleri kullanma biçimlerini, gerek tümce yapma biçimini, gerek anlamı oluşturma biçimini etkiler. Örneğin, dilsel-iletişimsel farkındalık ile öğrenciden beklenen, dil hakkındaki bilgileri doğru olarak kullanıp anlaması ve yeni bilgileri doğru olarak düzenlemesidir. Dilsel-iletişimsel farkındalığı gelişen öğrenci, dilin ve sözcüklerin de bilincinde olan, ne zaman, nerede, hangi bağlamda, hangi sözcüğü kullanmasını bilen ve öğrenmekte olduğu dile karşı duyarlılığa sahip olan öğrencidir.

Öğrenme becerileri ise öğrencinin, öğretim ortamında oluşturulan öğrenme fırsatlarından etkin bir biçimde yararlanabilme yeteneğini kapsar (AOÖÇ, 2013: 109). Örneğin, öğrenci dikkatini sunulan bilgiye yoğunlaştırmalı ve onu anlamaya, gerektiğinde de çıkarım yapmaya çalışmalıdır. Verilen bilgilerle neye ulaşmayı

amaçlandığının farkına varabilmeli, ne demek istenildiğini kavrayabilmelidir. İkili ve grup çalışmalarında etkin bir biçimde işbirliği yapabilmeli ve bağlama bağımlı sözcüklerle hareket ederek söz konusu olan konudan dışarı çıkmamaya çalışmalıdır. Öğrenilen dili sıkça ve etkin olarak konuşmaya özen göstermeli, uygun bağlamlarda dilbilgisel ve anlam bakımından doğru olan tümceler üretmeye çalışmalıdır. Çıkarımsama tekniğini kullanarak elinde bulunan gereçleri kendi kendine öğrenme için de kullanabilmeli, sözcüklerin anlamlarına ulaşmaya çaba göstermelidir. Algılama, keşfetme ve çözümlene becerilerini geliştirerek, bildirişimsel olayları, durumları doğrudan gözlemleyerek ya da katılımında bulunarak dilbilgisel, dilbilimsel ve sosyokültürel açıdan etkin öğrenme yeteneğini kullanabilmelidir (AOÖÇ, 2013: 109). Öğrenci ayrıca bu çalışma becerilerinin yanında kendisinin zayıf ve güçlü yönlerini keşfederek, kendi kişiliğine, bilgi kaynaklarına, elinde bulunan gereçlere uygun olan, kendine özgü başka öğrenme becerileri de geliştirebilir ve bunları sözcüklerin anlamlarını, işlevlerini ve kullanıldığı bağlamları çözümlerken kullanabilir. Her birey farklı özellikte olduğu için öğrenme becerileri de değişiklik gösterebilmektedir.

Sezgisel – deneyimsel beceriler (*heuristic skills*) ise öğrencinin yeni deneyimlerinden, yeni gerçekleşen öğrenmelerinden, öğrendikleri yeni sözcüklerden, öğrenim ortamında gözlem yaparak anlama, çözümlene, sonuç çıkarma, çıkarım yapma, ezberleme ve hatırlama gibi yeteneklerinden yararlanmasını ve bunları diğer öğrenme ortamlarına aktarabilmesini kapsar (AOÖÇ, 2013: 109). Ayrıca bu beceriler içinde yeni bilgiyi, anlatılmak istenileni bulma, anlama ve gerektiğinde de başkasına iletebilme yeteneği de yer alır.

Dil kullanıcıları/öğrenciler, iletişimsel amaçlarını gerçekleştirebilmek için hem genel yeteneklerini hem de özel olarak dile ilişkin iletişimsel yeterliliklerini kullanırlar (AOÖÇ, 2013: 110). Bu çalışmada önemli bir yere sahip olan bu iletişimsel dil yeterlilikleri dilbilimsel, toplumdilbilimsel ve edimbilimsel edinçten oluşmaktadır. Savignon birinci sırada yer alan edinç türünü, tümce düzeyinde dilbilgisel biçime gönderimde bulunan edinç türü olarak betimleyip bir dilin sözlüksel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve sesbilimsel özelliklerini tanıyabilme ve tüm bu özelliklerle birlikte sözcükleri ve tümceleri anlamlandırmada ve biçimlendirmede

kullanabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Aktaran Şahin, A., 2010: 44). Bu tanıma bakıldığında bu edinç türünün herhangi bir dilbilgisi kuramına bağlı olmadığı bu nedenle de dilbilgisi kurallarını açıklamayı gerektirmediği anlaşılmaktadır. Bu durumda dilbilimsel edinç türünün, doğru bir biçimde düzenlenmiş, bağlama uygun ve anlamlı iletilerin oluşturulabildiği ve ifade edilebildiği yetenek türü olduğunu söylemek yanlış olmaz. Dilbilimsel edinç, sözlüksel yeterlilik, dilbilgisel yeterlilik, anlambilgisel yeterlilik ve sesbilgisel yeterlilik olmak üzere dört ayrı bileşenden oluşmaktadır.

Sözlüksel edinç, dili oluşturan sözvarlığını ve dilbilgisel öğeleri içeren sözcük bilgisi ve bu sözcük bilgisinden yararlanabilme yeteneğidir (AOÖÇ, 2013: 112). Sözvarlığında ise selamlaşma, vedalaşma, atasözleri, deyimler, pekiştirici sözcükler, kalıp sözler, kalıplaşmış anlatımlar, eşdizimlilikler gibi birçok sözlüksel birimler ve belirleyiciler, belgisiz adıl, kişi adılı, gösterme adılı, soru adılı, iyelik adılı, ilgeçler ve bağlaçlar gibi dilbilgisel öğeler yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin tanım yapabilme ya da söz konusu olan sözcükleri anlayabilmelerinde etkili olan dil düzeylerinin sözvarlığına ilişkin bilgilerini içeren iki çizelge yer almaktadır:

Çizelge 6: Ortak Dil Düzeylerinde Sözcük Düzeyleri (AOÖÇ, 2013: 113)

C2	Çok zengin bir sözvarlığına, deyimlere ve günlük anlatım biçimlerine hakimdir ve ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
C1	Geniş bir sözvarlığına hakimdir ve bilmediği sözcükler yerine zorlanmadan başka bir sözcük kullanarak açığı kapatabilir; çok nadir sözcük arar ya da bilmediği bir şeyi kullanmaktan kaçınır. Deyimlere ve günlük anlatımlara iyice hakimdir.
B2	Kendi uzmanlık alanından ve birçok genel alandan konulara ilişkin geniş bir sözvarlığına sahiptir. Sık tekrarlamalar yapmamak için değişik anlatımlara başvurabilir; ama buna rağmen sözvarlığındaki eksiklikler duraklamaya ve başka tanımlamalar aramaya yol açabilir.
B1	Aile, hobi, ilgi alanı, iş, gezi, güncel olaylar gibi birçok kendi günlük hayatından konu hakkında, zaman zaman başka sözcüklerle anlatsa da, kendini ifade edebilmek için yeterli genişlikte bir sözvarlığına sahiptir.
A2	Alışlagelmiş durumlarda ve alışılmış konularda olağan günlük işleri halledebilmek için yeterli sözvarlığına sahiptir. Temel bildirişim gereksinimleriyle başa çıkabilmek için yeterli sözvarlığına sahiptir. Basit temel gereksinimlerini giderebilecek kadar yeterli sözvarlığına sahiptir.
A1	Bazı somut durumlara ilişkin tek tük sözcük ve deyimlerden oluşan temel bir birikime sahiptir.

Çizelge 7: Ortak Dil Düzeylerinde Sözcük Kontrolü (AOÖÇ, 2013: 113)

C2	Sözvarlığını sürekli olarak doğru ve uygun bir biçimde kullanır.
-----------	--

C1	Sözcük kullanımında bazı küçük hatalar yapmasına rağmen önemli büyük hatalar yoktur.
B2	Sözvarlığını genelde doğru bir biçimde kullanır. Ancak yine de iletişime engel olmayacak ölçüde yanlış sözcük seçimi görülür.
B1	Karmaşık konularla ilgili olguları anlatmak ya da az alışılmış konularla ya da durumlarla başa çıkmak için bazı temel yanlışlar yapmasına rağmen temel sözvarlığına hakimdir.
A2	Somut günlük ihtiyaçlarla ilgili kısıtlı bir sözvarlığına sahiptir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Dil öğreticileri bu bilgilere dayanarak öğrencilerin hangi bağlamda hangi sözcükleri bilmeleri, kullanmaları gerektiği hakkında öğrencilere destek olmalılar, öğretim planlarında bunları da göz önünde bulundurmalarıdır.

Bilgiler bir tümce içinde düzenlenirken o tümcenin dilbilgisel olarak da doğru olması diğer bir beklentidir. Bu durumda da **dilbilimsel edinç**ten söz edilir. Dilbilimsel edinç, bağlama uygun sözcüklerin kullanılarak, dilbilgisel kurallara dikkat edilerek anlatımlar ya da tümceler oluşturulması ya da oluşturulmuş bu tümcelerin tanınmasıdır (AOÖÇ, 2013: 114). Anlambilimsel edinç ise tümcelerin oluşturulması sırasında anlamın düzenlenmesini ve kontrol edilmesini sağlar. Öğrenci sözcüksel ve dilbilgisel anlama dikkat etmelidir. Sözcükler ile genel bağlamlar arasındaki ilişkide gönderim, yananlam gibi özelliklere ve sözcükler arasındaki eşanlamlılık, zıtanamlılık, eşdizimlilik, altanamlılık, parça-bütün ilişkisi gibi sözcüğün kullanılacağı bağlamlara yön veren öğelere dikkat etmelidirler. Sesbilimsel edinç öğrencilerin tümceleri alımlaması ve üretimde bulunması için gerekli olan diğer bir edinç türüdür. Bu edinç türü ile öğrencilerden beklenen, sesbirimsel değişikliklerin, ayırt edici özelliklerin, sözcüklerin sesbilgisel oluşumlarının, bürün bilgisinin farkında olmasıdır. Bu özelliklerin farkında olan öğrenci oluşturulan verileri alılmamakta ve yeni veriler üretmekte problem yaşamayacaktır.

İletişimsel edincin ikinci basamağını oluşturan **toplumdilbilimsel edinç**, dil kullanımının toplumsal boyutuyla ilgili olan bilgi ve yeterlilikleri kapsar (AOÖÇ, 2013: 120). Bu edinç türünde de öğrencinin toplumsal ilişkilerdeki dilsel belirleyicilerin, kibarlık belirten kullanımların, deyimler, atasözleri, söyleyişlerin,

kesit dil farklılıklarının, toplumsal, yöresel, etnik değişmelerin farkında olmaları ve dil kullanımlarının, sözcük seçimlerinin bu bağlamlar çerçevesinde gerçekleşmesine dikkat etmeleri gerekir.

İletişimsel edincin son basamağı olan **edimbilimsel edinç** ise söylemsel, işlevsel ve tasarımsal edinçten oluşur (AOÖÇ, 2013: 125). Söylemsel edinç ile sözü edilmek istenilen, oluşturulmak istenilen dilsel metinlerin tutarlılığının korunmasıdır. Söylemsel edinçte öğrenciden üretimi sırasında konu, odak, eski/yeni bilgi kullanımı, olayların gerçekleşme sırası, zamansallık, neden-sonuç ilişkisi, konu düzeni, tutarlılık, bağdaşıklık büyük önem gerektiren konulardır. Ayrıca Grice'ın işbirliği ilkesi çerçevesinde, nicelik, nitelik, bağıntı, biçime dikkat edilerek gerçekleştirilen üretimin hedefe uygunluğundan söz etmek güvenilirliği artırır (AOÖÇ, 2013: 126). Söylemsel edince ilişkin basamaklar da bildirişimde esneklik, konu geliştirme, tutarlılık-bağdaşıklık konuşucu ve dinleyici rollerinin değişmesi şeklinde sıralanmıştır. Konumuza uygunlukları açısından ilk üç basamağı ilişkin öğrencilerin neler yapabileceğı aşağıdaki çizelgelerde sunulmuştur:

Çizelge 8: Ortak Dil Düzeylerinde Bildirişimde Esneklik (AOÖÇ, 2013: 127)

C2	Bir şeyi vurgulamak, ayırmaştırmak ya da çokanlamlılıkla başa çıkabilmek için, düşüncelerini yeniden düzenlerken çok esnek bir biçimde çeşitli dilsel araçları kullanabilir.
C1	Konuşmasını karşısındaki kişinin konuşmasına göre düzenleyebilir, koşullara göre bir dil kullanabilir.

B2	Anlatımlarının içerik ve biçimini duruma ve karşısındaki kişiye uygun olarak düzenleyebilir ve koşullara uygun resmiyetle dile getirebilir. Konuşma sırasında konuşmaya ayak uydurabilir. Söylemek istediklerini çeşitli biçimlerde dile getirebilir.
B1	Anlatım biçimini pek alışılmamış ve hatta zor durumlara göre ayarlayabilir. Söylemek istediklerinin çoğunu dile getirmek için geniş bir alanı kapsayan basit dilsel araçları esnek olarak kullanabilir.
A2	Basit ve iyice ezberlediği deyimleri belli başlı sözcükleri değiştirerek koşullara uygun biçimde kullanabilir. Öğrendiği deyimlerin belli başlı öğelerini harmanlayarak daha çok kullanım olanağı yaratabilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Çizelge 9: Ortak Dil Düzeylerinde Konu Geliştirme (AOÖÇ, 2013: 128)

C2	Konuşulan bağlam hakkında ayrıntılı bilgiler verebilir, konuyla ilgili konuları tek bir sonuç olarak raporlaştırabilir.
C1	Bir şeyi ayrıntılarıyla anlatabilir ya da rapor verebilir; konuya ilişkin noktaları birleştirip her bir noktayı açıklayarak uygun bir sonuca bağlayabilir.
B2	Bir şeyi anlaşılır bir biçimde betimleyebilir ya da anlatabilir ve önemli yönlerini açıklarken gerekli ayrıntılarla ve uygun örneklerle destekleyebilir.
B1	Belli başlı noktaları yan yana sıralayarak karmaşık olamayan öyküleri ya da betimlemeleri oldukça akıcı olarak tekrar anlatabilir.
A2	Belli başlı noktaları basit bir biçimde sıralayarak bir öykü anlatabilir ya da betimleme yapabilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Çizelge 10: Ortak Dil Düzeylerinde Tutarlılık - Bağdaşıklık (AOÖÇ, 2013: 128)

C2	Çeşitli bölümlenme ve bağlantı kurma olanaklarını uygun bir biçimde kullanarak iyi yapılandırılmış ve bağlantılı bir metin oluşturabilir.
C1	Anlaşılır, çok akıcı ve iyi yapılandırılmış bir biçimde konuşabilir ve bölümlenme, içerik ve dilsel açıdan bağlantıyı kurabilmek için gerekli olanaklara hakimdir.
B2	İçerik açısından ilişkileri vurgulamak için çeşitli bağlaçları yerinde kullanabilir. Anlatımlarını anlaşılır ve bağlantılı bir metne dönüştürebilmek için az sayıda bağlantı olanakları kullanabilir ama daha uzun metinlerde kopukluklar oluşabilir.
B1	Bir dizi kısa ve basit dilsel öğeleri yan yana sıralayarak bağlantılı bir anlatım oluşturabilir.

A2	Basit tümceleri birbiriyle bağlamak, bir öykü anlatmak ya da bir şeyi basit bir sıralamayla anlatmak için en yaygın bağlaçları kullanabilir. Sözcük gruplarını ‘ve, ama, çünkü’ gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir.
A1	Sözcükleri ve sözcük gruplarını ‘ve’ ya da ‘sonra’ gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir.

İşlevsel edinç ise, söylemin ve metinlerin kullanımıyla ilgili olan edinç türüdür (AOÖÇ, 2013: 128). Söz konusu bilgiyi iletme, bu bilgi hakkında soru sorma, yanıtlama, betimleme yapma, anlatma, açıklama, yorumlama gibi ögeleri kapsar. Öğrencilerin/konuşucuların işlevsel başarısını belirleyen iki genel nitelik vardır: konuşmayı sürdürme hakkında olan akıcılık ve düşünceleri/içerikleri anlatırken önemli olan anlatımın doğruluğu. Akıcılık, öğrencinin/konuşucunun konuşma sırasındaki anlatımlarının seslendirilmesi ve tikanıklık yaşadığında bununla baş edebilmesini içerir. Çalışmayla ilgili olduğu düşünüldüğü için anlatımın doğruluğu hakkında nitelikler için çizelgeye yer verilmiştir.

Çizelge 11: İşlevsel Edinçte Anlatımın Doğruluğu (AOÖÇ, 2013: 132)

C2	Niteleme edat ve sıfat dağarcığını doğru olarak kullanabilir ve ince anlam farklılıklarını belirtebilir.
C1	Güven/güvensizlik, tahmin/kuşku ve olasılık derecelerini belirterek görüş ve anlatımları tam olarak sınıflandırabilir.
B2	Ayrıntılı bir bilgiyi doğru olarak iletebilir. Bir düşünce ya da sorunun ana noktalarını yeteri derecede doğru olarak açıklayabilir.
B1	Kendi açısından en önemli noktaları belirterek basit ve temel gereksinimlerle ilgili bilgileri iletebilir. Söylemek istediklerini ana noktalarıyla anlaşılır biçimde dile getirebilir.
A2	Alışlagelmiş durumlarda olagelen basit ve yüz yüze yapılan sınırlı bilgi alışverişinde söylemek istediğini dile getirebilir; ancak diğer durumlarda iletinin kapsamını daraltmak zorunda kalabilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Dil öğrencisinin bu edinç türlerine bakıldığında hepsinin mutlaka dünya bilgisini, toplumsal bilgiyi, dilbilgisini, uygun bağlamlarda uygun sözcükleri kullanmayı, yapabilme becerisini içerdiği görülmektedir. Bu bilgilerden anlaşıldığı üzere dil öğretiminde edinç türlerinin, öğrencilerin dil gelişimine büyük katkı sağladığı açıktır. Bu durumda, dil gelişimini sağlayan bu edinç türlerinin öğrencilerin bağlam oluşturma, sözcük kullanma, oluşturulan bağlamı anlama, tanım yapma, tanıma ulaşma süreçlerinde de etkilerinin kaçınılmaz olduğunu söylemek yanlış olmaz. Aralarında sıkı ilişki bulunan bu edinç türlerinin birinden diğerini daha üstün tutmak, birbirlerinden ayrı oluşturmak ya da geliştirmek tamamen yanlıştır ve mümkün değildir. Çünkü bütün edinç türleri birbiri ile sıkı bir ilişki içinde

bulunmaktadır. Değişen tek şey dil düzeyleridir. Dil düzeylerinin farklılıkları öğrencilerin yapabilme becerilerini etkilemektedir.

Dil düzeyinin farklılığı sınıfta öğreticinin kullanacağı sözcüklerin ve dilbilgisinin de farklı olmasını gerektirir. Çünkü farklı düzeylerdeki öğrencilere aynı sözcükle ve dilbilgisi ile bir şey anlatmaya, öğretmeye çalışmak sözcük öğrenimi açısından öğrencide olumsuz durumlar yaratacaktır. Beşinci bölümde de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi üzerine açıklamalarda bulunulmuştur.

5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

Günümüzde hızla gelişen iletişim araçları, toplumsal, siyasal, bilimsel, ekonomik ve kültürel ilişkiler, üniversiteler arasında gerçekleşen çeşitli öğrenci değişim programları ya da bireysel nedenler insanların bir yabancı dil öğrenmesini gerektirmektedir. İnsanların daha geniş bir iletişim içinde bulunmaları için sadece kendi dillerini bilmeleri yeterli olmayacaktır. Barın, insanların yabancı dil öğrenme sebeplerini iyi bir eğitim almak, dil politikasındaki evrensellik, değişik kültürleri tanımak, göçler, ticaret ve turizm başlıkları altında sınıflandırmıştır (1992: 6). Dolunay çalışmasında Türkiye’de ve dünyada Türkçe öğreten merkezleri ve internet sitelerini belirlemiştir. Bu çalışmaya göre 57 ülkede 223 Türkçe öğretim merkezi

bulunmaktadır (2005: 267). Sözü edilen nedenlere bağlı olarak, son yıllarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin sayısının günden güne arttığı görülmekte, Türkçe Türkiye’de ve dünyada yabancılar tarafından farklı amaçlarla öğrenilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde, hedef kitlenin yaşı, toplumsal yapısı, eğitim düzeyi, dili öğrenme amacı gibi etmenler temel becerileri kazandırmada önem taşımaktadır. Dil öğretimiyle bireyin iletişimsel ve dilsel becerilerini geliştirmek esastır. Bireyin dil becerilerinin geliştirilmesiyle hem anlaması hem de duygularını ve düşüncelerini tam ve doğru olarak anlatması sağlanmaktadır. İletişimde, duygu ve düşüncelerin aktarılmasında önemli bir rol oynayan sözcükler, anlatılmak istenilen anlamın oluşturulmasında ve doğru bir biçimde aktarılmasında da büyük bir öneme sahiptir. Öğrencinin dil ve sözcük hakkındaki bilgisi ve sözcüklüğü onun öğrenmekte olduğu dili nasıl kullandığını ve dört temel beceride (okuma, yazma, konuşma, dinleme) nasıl bir başarı sergileyebileceğini gösterir. Öğrenci ne kadar sözcüklüğüne sahip olursa dört temel becerideki başarısı da o derece artış gösterecektir. Çünkü sözcüklüğü, öğrencinin söylenenleri anlarken, iletişimi doğru bir biçimde kurarken, duygu, düşünce ve deneyimlerini başkalarına aktarırken öğrencinin en temel dayanağı, iletişimin, anlamının, anlaşmanın kilit noktasıdır.

Öğrencinin öncelikle anlama becerisindeki gelişme, sözlükçesini zenginleştirecek, anlatma becerisini de olumlu yönde etkileyecektir. Karatay bu noktayı, “dil becerilerinin bireye kazandırılması ve bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir” (2007: 144) sözleri ile vurgulamaktadır. Bu durumda, bir iletişim aracı olan dilin sözcüklerinin bütün işlevleri göz önünde bulundurularak öğretilmesi gerekmektedir. Dil öğretiminde iletişimsel, kullanımsal ve kültürel özelliklere de yer verilmelidir. Yani dil, o dilin kullanılabilmesi her yerde konuşulabilecek biçimde öğretilmelidir.

Dil öğretimindeki temel amaçlardan en önemlisi bireyin dil becerilerini geliştirmektir. Bireylerin birbirlerini anlamasında, sözlü–yazılı iletişimin gerçekleşmesinde, düşüncelerin gelişmesinde ve biçimlenmesinde rol oynayan dilin

toplumdan topluma farklı düşünceler oluşturduğundan söz edilmiş, bu farklı düşünce sistemini sağlayan temel ögenin ise sözcükler olduğunu söylenmişti. Sözcük, dil örgüsünü oluşturduğu için sözcüğünün önemli yapı taşlarından birisidir. Öğrencinin anlama becerisindeki gelişme, sözcüğünü de aynı oranda zenginleştirecek ve anlatma becerisini olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle öncelikli olarak bireylerin birbirleri ile iletişim kurmalarını sağlayan sözcüklere yer verilmelidir. Bu sözcük öğretimi gerçekleştirilirken de erek dil, günlük dilden farksız öğretilmelidir. Yalnızca, öğretimi hedeflenen sözcüklerin kullanımlarının öğrencilerin düzeylerine göre seçilmesi gerekmektedir.

Dil öğretiminin temellerinden biri olan sözcük öğretiminin temeli ne kadar sağlam olursa, dil öğretimindeki başarı da o kadar yüksek olur. Öğrenilen her sözcük, aynı zamanda öğrencinin erek dilin düşünce sistemi hakkındaki bilgilerinin artmasına ve dilsel gelişimine de katkı sağlayacaktır. Bir dili öğrenmek, temel olarak, o dildeki sözcükleri öğrenmektir. İletişim kurarken en büyük ihtiyacımız sözcüklerdir. Wilkins de sözcük öğretiminin önemini şöyle ifade etmiştir: “dilbilgisi olmadan çok az şey ifade edilebilir, ancak sözcük bilgisi olmadan hiçbir şey ifade edilemez” (Aktaran McCarten, 2007: 20). Çünkü iletişim kurarken en büyük ihtiyacımız sözcüklerdir. Öğrenciler de dil öğrenirken ilk önce sözcük bilgisine gereksinim duymaktadır. Sözcük öğretiminde de en önemli etken yapılan tanımlar, açıklamalar, açıklamalardır. Öğrenci duyduğu, okuduğu ya da gördüğü sözcüklerin anlamlarına ulaşabilmek için en çok tanım sorar, öğretmen de o sözcük hakkında bir tanım yapmaya, o sözcüğü tanımlamaya çalışır. Bu sözcük öğretiminin en önemli bölümlerinden birini oluşturur.

Sözcük öğretiminde akla ilk gelen sorulardan bir tanesi hangi sözcüklerin öğretilmelidir. McCarten (2007: 4-18)’e göre, öğrenciye sunulacak olan sözcük hakkında bilinmesi gereken bazı noktalar vardır: Hangi sözcüğün ne sıklıkta kullanıldığını bilmek öğreticiye yardımcı olacaktır. Bir sözcüğü konuşurken söylediğimiz kadar yazarken kullanmayabiliriz. Bu durumda sözcüğü konuşmada ve yazmada çeşitlilik göstermektedir. Bazı sözcüklerin kullanım bağlamının bilinmesi de sözcük öğretiminde yol gösterici nitelik taşımaktadır. İki ya da ikiden

fazla sözcüğün bir araya gelmesiyle (*teşekkür etmek, özür dilemek, televizyon izlemek* gibi) oluşan yapılar eşdizimlilik oluşturur. Bu gibi sözcükleri bir bağlam içinde öğretmek en doğrusu olacaktır. Bir sözcük birden çok eşdizimlilik ilişkisinde bulunabilmektedir. Bu durumda başlangıç seviyesindeki öğrencilere öğretmek için en uygun olanlar seçilip öğretilmelidir.

Sözcüklerin içinde bulunduğu dilbilgisel örüntü de sözcükler hakkında öğretilmesi gereken önemli özelliklerdir. Söylem belirleyicileri söylemi düzenleyen ya da belirleyen sözcük ya da deyişlerdir. Bu çeşit söylem, konuşma zamanında gerçekleşir. Bu anlatımlar, bir bütün olarak söylemi ya da konuşucunun kendi konuşmasını düzenlemesine yardımcı olmaktadır. Konuşucunun açıklamaları denetlemek, konuşmanın akışına katılmak ve konuşmayı kontrol etmek için de belirli sözvarlığına sahip olması gerekir. Örneğin, katılımcının etkin olup olmadığını kontrol etmek için ve de dinleyicilerin konu hakkında bir şey bilmediği durumlarda karşı görüşünü bildirmek için *'sizin de bildiğiniz gibi, aslında, gerçekten'* gibi sözvarlığına da sahip olması gerekmektedir.

Sözcükler bir konuşma bağlamı yaratılarak öğretilir. Bu da dört genel alan çerçevesinde oluşturulabilir: Kendi konuşmanızı düzenlemek, diğer konuşucuyu dikkate almak, anladığınızı, dinlediğinizi göstermek, konuşmayı tamamıyla kontrol etmek. Bu dört özelliğe ait sözcüklerin öğretimi öğrenciye akıcı ve başarılı bir konuşma yapmada kolaylık sağlar (McCarten, 2007: 14).

McCarten (2007: 18), öğretimi hedeflenen sözcükler hakkında sözcüğün anlamı/ anlamları, sözlü ve yazılı biçimleri, sözcüğün içerdiği önekler, sonekler ve kökü, birlikte görüldüğü dilbilgisel yapılar, eşdizimli kullanımları, deyişleri, çağrışımları ve yananamları gibi özelliklerin bilinmesi gerektiğini vurgular.

Bireyin dil becerilerinin geliştirmenin temel amaç olduğu dil öğretiminde bireylerin birbirleri ile iletişim kurmalarını sağlayan sözcükler, tümcelerin yapı taşları olan en önemli öğelerdir ve kullanılan dilden farksız öğretilmesi

gerekmektedir. Yalnızca öğretimi hedeflenen sözcüklerin, kullanımların öğrencilerin düzeylerine göre olması konusunda dikkat edilmelidir.

Sözvarlığını geliştirme ile ilgili birçok alıştırma olmasına rağmen tüm alıştırmaların iki başlık altında toplandığı söylenebilir. Birinci türdeki etkinlikler *sözcüğün anlamı* üzerinde odaklanırken ikinci tür etkinlikler *sözcüğün yapısı* ve onun oluşturduğu *bağlama* dayanmaktadır. ‘Sözcük öğretiminde öğrencilerin düzeyleri, ilgileri ve ihtiyaçları farklı olduğu için sınıf içerisinde kullanılan sözcük öğretim yöntemleri, teknikleri ve stratejileri çeşitlilik gösterebilir’ (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 35). Bu yöntemlerin, tekniklerin ve stratejilerin farkında olmak ve bunları dil öğretiminde, sınıfta ya da ders gereçlerinde uygun yerlerde ve bağlamlarda kullanmak öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlayabilir.

5.1. Sözcük Öğretimi Yöntemleri

Çok geniş bir alanı kapsayan sözcük öğretiminde uygulanacak yöntemlerin de çokluğundan sözedilebilir. Aşağıda Demirel, Hameau, ve Pehlivan’ın önerdiği sözvarlığını geliştirme yöntemleri sıralanmaktadır. Bunlardan öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun olan biri veya birkaçı seçilip uygulanabilir (*Aktaran Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 35-37*):

1. Görsel araçlardan yararlanma,
2. Öğretilecek sözcüğün anlamını jest ve mimiklerle açıklama,
3. Okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dilbilgisi çalışmalarından yararlanma,
4. Sözlük defteri oluşturma, bunu kullandırma,
5. Sözlük ve yazım kılavuzu kullandırma,
6. Gözlem ve yaşantılara yer verecek durumlar oluşturma,
7. Sözcüklerin değişik anlamlarını seçtirme,
8. Sözcüklerden aynı ekle bitenleri buldurma,

9. Ayrı ayrı verilmiş sözcüklerden birleşik sözcük oluşturma,
10. Bazı deyimlerin bağlı oldukları öyküleri anlatma,
11. Anlam değiştirme,
12. Sözcüğün yapısını inceleme,
13. Sözcükleri ilgili oldukları konulara, eş, yakın ve karşıt anlamlarına göre sınıflandırma,
14. Tümcenin geneline bakarak sözcüğün anlamını çıkarabilme,
15. Sözcüğün anlamını buldurma,
16. Eşanlamlı sözcükleri bir arada verme,
17. Çokanlamlı sözcükleri ve onların anlamlarını buldurma, birçok anlamı verilen sözcükten hangisinin tümcedeki anlamı karşıladığını seçtirme,
18. Bir kavramla ilgili değişik sözcükler türetme, buldurma,
19. Bir sözcüğün hangi sözcüklerle birlikte kullanılabileceğini gösterme,
20. Bağlantı sağlayan sözcükleri gösterme,
21. Uzun bir sözcük verip bunun içinden başka sözcükler çıkarma,
22. Bir sözcüğün bir harfini değiştirip yeni bir sözcük oluşturma,
23. Basamak oluşturma; bilinen bir sözcükten başlayıp her sözcüğün son harfinden yeni bir sözcük oluşturarak basamakları tamamlama,
24. Varlıkları karşılaştırarak benzetmelerden yararlanma,
25. Sözcük bilmecelerinden yararlanma,
26. Bulmacalardan yararlanma,
27. Şarkılardan, şiirlerden, yazınsal metinlerden yararlanma.

Bu yöntemlere bakıldığında genellikle anlama dayalı, başka bağlamlardan yararlanmaya dayalı, sözdizimsel incelemelere dayalı, biçimbilimsel incelemelere dayalı, bağlama dayalı yöntemlerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin sözvarlığını geliştirmeyi ve öğrenmenin kalıcı olmasını amaçlayan bu etkinlikler öğrencilerin iletişimsel ve bilişsel becerilerini de arttıracak açıktır. Çünkü öğrenci daha çok eski bilgi ve becerilerini harekete geçirecek, bağlama dayalı yeni sözcükler öğrenecektir. Görsel araçların kullanılacağı etkinliklerde görsel zekası etkin olan öğrencilerin öğrenmesi daha kalıcı olacaktır. Yine görsel araçlardan yararlanma gibi, öğretilen sözcüğün anlamını jest ve mimiklerle açıklanması da görsel zekayı daha da güçlendirecektir. Okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dilbilgisi çalışmalarından yararlandığında ise bütün temel becerilerin harekete geçmesi söz konusu olacaktır. Sözlük defteri oluşturan ve bunu kullanması için güdülenen öğrenci duyduğu ve öğrendiği yeni sözcüklere tekrar dönüp bakma olanağına sahip olur. Öğrenciye sözlük ve yazım kılavuzu kullanarak yeni bilgiye kendisinin ulaşmasına olanak tanımak da öğrencinin dilsel becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak olan bir başka yöntemdir. Gözlem ve yaşantılara yer verecek durumlar oluşturulup öğrenci konuşmaya veya yazmaya güdülendirilebilir, böylece yazmak istediği konu ya da bağlam hakkında yeni sözcükler kullanmak isteye-bileceğinden yeni sözcük öğrenimi gerçekleşebilir. Ve bu çeşit öğrenme bir bağlama dayalı olacağı için akılda kalma olasılığı da çoktur.

Sözcüklerin değişik anlamlarını seçtirme yöntemiyle de bağlama uygun olan sözcüklerin seçilip uygun olmayanların elenmesi söz konusudur. Sözcüklerden aynı ekle bitenleri buldurma yöntemi de öğrencilerin biçimbirimlerle farklı sözcükler üretmesi sağlar. Bu da farkındalığı arttıracak için sözvarlığını geliştirici etkiye sahiptir. Ayrı ayrı verilmiş sözcüklerden birleşik sözcük oluşturan öğrenci sözlükçesine yeni eşdizimli sözcükler eklemiş olacaktır. Verilen deyimlerin bağlı oldukları öyküleri anlatan öğrenci yine belli bir bağlam oluşturarak konuşacağı için belli bir bağlama dayalı olan sözcükleri aklında tutarak ya da kullanarak konuşacaktır. Sözcüğün yapısını inceleyen öğrenciler biçimbilimsel yapıların farkında olarak bilinçli bir biçimde sözcükleri biçimbirimlerine ayırabilme yeteneğine sahip olacaklardır. Sözcükleri eş, yakın ve karşıt anlamlarına göre sınıflandırmayla akılda kalmayı arttırıcı yöntemler kullanılarak öğrenimde kalıcılık

amaçlanır. Öğrencilerden tümceyi okuyup sözcüğün anlamını çıkarmaya çalışmaları istenebilir, ya da söz konusu sözcükler yerine başka hangi sözcüklerin kullanılabilceği tartışılabilir. Sözcüklerin bir harfini değiştirerek yeni bir sözcük oluşturma etkinliği ile de yeni sözcüklerin öğretimi amaçlanabilir. Bilmece, bulmaca, şiir gibi yazınsal metinlerden yararlanılarak da sözcük öğretimi gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin yeterliklerine göre bu yöntemler geliştirilip yeni etkinlikler de oluşturulabilir.

5.2. Sözcük Öğretimi Teknikleri

Els ve diğerlerine göre, öğrencinin yeni bir sözcüğü öğrenirken, sözcüğün anlamının bir açıklık kazanması ve tekrar kullanılmak üzere zihne yerleştirilmesi konusu büyük önem taşımaktadır. Bu iki adım öğrencinin sözcüğü anlamlandırması açısından gereklidir. Bu adımların gerçekleştirilebilmesi ve içselleştirilebilmesi öğretmenin kullanması gereken bazı teknikler vardır (*Aktaran Demirel*, 2004: 87-88):

Gösterme: Görseller (dergi resimleri, heykelcikler, filmler),

Gerçek nesnelere,

Tahtada yapılan çizimler,

Jestler, mimikler ve rol yapma.

Açıklama: Tanımlama (sözcüksel anlam, bağlamsal anlam, kültürel anlam),

Eşasılı Sözcükler (Doğru eşasılı sözcükler ve yanıltıcı eşasılı sözcükler),

Ekler ve Sözcük Kökleri (Önekler, içekler, sonekler)

Eşanlı – Karşıt Anamlı Sözcükleri Kullanma

Anlamı Tahmin Etmek:

Bir sözcüğün anlamını tahmin ederken sözcüksel anlam, sözdizimsel anlam, biçimbilimsel anlam ve vurgu (ipucu sözcük ve bağlamsal ipuçları) yardımcı olmaktadır (*Demirel*, 2004: 88).

5.2.1. Kavram Haritaları

Sözcük öğretiminde en çok yararlanıldığı düşünülen tekniklerden birisi de bireyin anlamlı öğrenmesini sağlayan kavram haritaları oluşturmaktır. Kavram haritalarında amaç, yeni öğrenilen bilgileri eski bilgilerle düzenli bir biçimde akılda tutabilmek ya da zaten daha önceden bilinen kavramların üstüne yeni bilgiler geldiğinde onları kolayla gruplayarak sözcüğüne katkı sağlamaktır.

Herkesin somut biçimde algılayabileceği kavramların görsel biçimlerinin oluşturulduğu bu haritalar öğrenilen bilgilerin gözden geçirilmesinde ve hatırlanmasında öğrencilere temel bir kaynak niteliğindedir. Kavram haritalarının öğrenme sürecinde kavramların anlamlarını ve kavramlar arasındaki ilişkilere yönelik olarak oluşan anlamı pekiştirdiğini ve öğrenilenleri etkin kıldığını belirten Sünbül ve Çalışkan (2010: 730), bu haritaların aynı zamanda bilgi verici niteliğine de değinmiştir.

Anderson-Inman ve Ditson, (1996) kavram haritalarının avantajlarını şöyle sıralamıştır (*Aktaran Şahin, C. ve diğerleri, 2013: 13-34*):

- Konu öncesinde öğrencinin konunun genel çerçevesini görmesini sağlayarak hazırlık yapmasına olanak verir.
- Öğrencinin konuyu bütün boyutlarıyla görmesini sağlar ve ilişkili kavramları bir sıra halinde öğrenmesine yardımcı olur.
- Kavram haritalarına sonradan başka maddeler ekleyebilme özelliği olduğundan dolayı öğrenmede sürekliliği sağlar.
- Anlamlı öğrenmeyi ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını artırır.
- Öğrencilerin karmaşık yapıları bütünsel görmesini sağlayarak kavramları somutlaştırır.
- Öğretim ortamını zenginleştirir, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yardımcı olur.
- Anlam uzlaşmalarına olanak verir.
- Öğretmene, öğrencilerinin kavrayışları konusunda bilgi sahibi olmasına ve yardıma ihtiyacı olan öğrencileri ayırt edebilmesine olanak verir.
- Yanlış kavramsallaşmayı önler.

Kavram haritalarının bireyi merkeze alan ve bilginin bireyin belleğinde yapılanmasında destek sağladığını söyleyen Acat (2003: 176-178), kavram haritalarının not alma stratejisinin etkili kullanımını sağladığı, ön bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırdığı, metnin temel yapısını oluşturan kavramları ve bunların oluşturduğu anlam ağlarını görmelerini sağlayacak görsellerle destek olduğu için yararlı olduğundan söz eder ve sözcükler arası ilişkileri belirleyebilme, sözcüklerin eş ve zıt anlamlılarını bulabilme, üstanlamlılık ve altanlamlılık gibi anlamsal ilişkilere de ulaşabilme açısından gerekli olduğunu ekler.

5.3. Sözcük Öğretimi Stratejileri

Dil, sözcüklerden bağımsız olarak düşünülmeceği için stratejiler sözcük öğrenimi/öğretimi için de önemlidir. Oxford'a göre strateji kullanmak öğrencinin hem öğrenmesini kolaylaştırır hem de öğrenimi destekleyip ilerlemesini sağlar (Aktaran Can, 2011: 20). Öğreticinin öğrenciler, hangi stratejinin hangi konuda destekçi olduğuna dair yönlendirmesi gereklidir. Chamot ve Kupper (1989)'a göre başarılı dil öğrencileri amaçlarına ulaşmak için uygun stratejileri nasıl kullanacaklarını bilirken başarısız dil öğrencileri ise strateji seçimi ve kullanımı konusunda çok fazla yetenekli değildirler. Bu noktada stratejilerin farkında olmak ve bilinçli bir seçim yapmak önem kazanmaktadır. Öğrencinin farkında olduğu stratejileri uygulamaya sokması zamanla bu stratejilerin içselleştirilmesini sağlayacaktır (Aktaran Bayezit, 2013: 17). Stratejiler hakkında bilgi sahibi olan öğrencinin sözcükleri öğrenmesi de belirli bir düzen içinde gerçekleşmeye başlayacağından başarı oranında da artış gözlemlenecektir. Çeşitli örneklerle ve bağlamlarla öğrenciye verilmesi gereken bu stratejiler aşağıdaki tabloda şu şekilde gösterilebilir:

Çizelge 12: Dil Becerilerine Göre Stratejiler (Oxford, 1990)

Bellek Stratejileri	Bilişsel Stratejiler
1. Zihinsel Bağ Kurma a. Gruplama b. Yeni kavramları birleştirme	1. Uygulama a. Tekrar Etme b. Formül c. Öbekleri kullanma

2. Ses ve İmgelere Başvurma a. Anlamsal Haritalar b. Anahtar Sözcük c. Bellekte Seslerin Temsili	2. İleti Alma ve Gönderme
3. Eylemi Harekete Geçirme a. Fiziksel Tepki	3. Çözümleme ve Uslamlama a. İfadeleri Çözümleme b. Karşıtlık Çözümlemesi
4. Mekanik Terimleri Kullanma	4. Girdi ve Çıktı için Yapı Oluşturma a. Not Alma b. Özet Çıkarma c. Altını Çizme

Bu tabloya göre, bellek stratejilerini kullanan öğrenciler zihinsel bağ kurma ile öğrendikleri sözcüklerden aynı ulama ait olanları gruplayarak, yeni öğrendiklerini de birleştirerek akılda tutarlar. Ses ve imgelere başvurarak yeni girdiler için anlamsal haritalar oluşturur, anahtar sözcükler belirler ve belleklerinde seslerin örneklendirmesinden yola çıkarak yeni girdilerin daha kalıcı olmasını sağlarlar.

Bilişsel stratejilerden yararlanan öğrenciler ise tekrar etme, onlar için formül ya da kendilerince şifreler oluşturma ya bazı öbekselle yapıardan yardım alarak yeni girdilerin kalıcılığını artırırılar. İleti alma ve göndermede sözü edilen kavramın anlamından emin olmak üzere geri bildirimlerde bulunur. Çözümleme stratejisini uygulayarak tümcenin, sözcüğün anlamına erişmesi mümkündür. Bilmediği sözcükleri not alması ya da yeni öğrendiği sözcükleri not alması daha sonradan dönüp bunları kontrol etmesi ve hatırlaması açısından öğrenciye yarar sağlayacaktır. Bazı öğrenciler bildiği sözcüklerin altını çizer, bazıları da bilmediği sözcüklerin altını çizer. Bildiği sözcüklerin altını çizen öğrenci bunu anladığına dair bir iz bırakırken, bilmediği sözcüğün altını çizen öğrenci de o sözcüğün anlaşılmadığı, bir kez daha tanımlanması gerektiği hakkında bir iz bırakır.

Sözcük öğretimi/öğrenimi konusunda öğrencinin metin içindeki bilinmeyen sözcükleri değerlendirebilmesi, anlayabilmesi için Singhal (2006)'in anlama stratejilerine de değinmek gereklidir. Ancak aşağıdaki tabloda sadece sözcük öğrenimi üzerine olduğu düşünülen maddelere yer verilmiştir:

Çizelge 13: Anlama Stratejileri (Singhal, 2006: 105-106)

Açıklama/Özetleme	Yazı tekniklerini değerlendirme	Denetleme
Tahmin etme	Tekrardan okuma	Hataları düzeltme
Gözden geçirme	Bilgi amaçlı okuma	Sözcük tanıma
Bağlam ipuçlarını kullanma	Eski bilgiden yararlanma	Bağlayıcıları tanıma
Sözcükleri tekrar etme	Tahmin etme / varsayım oluşturma	Bilgiyi ayırt etmek
Çözümleme	Bağdaştırma/çağırışım	Açıklama
Sözcüğü parçalama	Sözcükleri gruplandırma	Doğrulama
Resimleri kullanma	Eşasılısını bilme	

Bu tabloya göre açıklama/özetleme bölümünde öğrencinin farklı sözcükler kullanarak aynı anlamı anlatabilmesi beklenir. Tahmin etme, öğrencinin, sözcüğün anlamının ne olabileceği konusunda bir düşünce sahibi olup olamayacağını ölçer. Gözden geçirmede amaç öğrencinin metindeki sözcüklerin birbiri arasındaki ilişkiyi anlayıp anlamayacağı hakkındadır. Aynı zamanda öğrencinin bilmediği sözcüklerin farkına varıp tekrar etmesi gerekmektedir. Çözümleme bölümü, öğrencinin sözcükleri tanımlamak için tümcenin bütün yapısal özelliklerini incelemesi gerektiğini içerir. Yapısal özelliklerin farkına varan ve onları ayırabilen öğrenci sözcükleri de köklerine ve eklerine ayırabilmelidir. Öğrenci anlamakta zorlandığı ya da anlamını bilmediği sözcükleri eğer varsa, resimlere bakarak da anlamaya çalışabilir. Sözcüğü tanımlamakta ya da anlamını çıkarmakta zorlanan öğrenci sözcüğün eşdizimsel özelliklerinin olup olmadığına sözdizimsel özelliklerden yararlanarak ulaşır. Öğrenci anlamı anlamakta zorlandığı sözcüklerin olduğu tümceleri tekrar tekrar okuyup ipuçları olup olmadığını bakar. Bilinmeyen sözcüklerin yer aldığı tümceleri ya da metinleri tümcenin genel anlamını öğrenmek için okur. Öğrenci yeni karşılaştığı sözcükleri eski bilgilerine dayanarak kök ve biçimbirimlerine bakarak anlamını kavramaya çalışır. Öğrenci sadece tümceyi okuyarak bilmediği sözcüğün olumlu mu olumsuz mu, ad mı önad mı olduğu hakkında bazı varsayımlarda bulunur. Eski bildiği sözcükleri yeni öğrendikleriyle bağdaştırıp onlardan bir anlam çıkarma yoluna gider. Sözcükleri gruplandırarak daha

akılda kalıcı olmasını sağlar. Öğrenici yeni öğrendiği sözcüğü anadilindeki bir sözcük ile tanımlayarak yeni öğrendiği sözcüğün kalıcı olmasını sağlar. Öğrenici bilmediği sözcükle karşılaştığında sesli olarak okuyup onu daha önceden öğrenip öğrenmediğini, bir yerde duyup duymadığını denetler. Sözcüklerin anlamlarına ya da anlam ilişkilerini kurmada bağlayıcılardan yararlanır. Öğrenici hangi sözcüğün anlamı tamamlamakta gerekli, hangisinin gereksiz olduğunu anlar. Öğrenici tanımını tam olarak anlayamadığı sözcüklerin açıklanmasını ve doğrulanmasını ister. Yazı tekniklerini değerlendirerek bilinmeyen sözcüklerin tanımlarına ulaşım ulaşamayacağını değerlendirir. Bu stratejileri İzmir Serisi A2 kitabından örnekler vererek destekleyecek olursak şunları söyleyebiliriz: Söz konusu serinin ders kitabında sayfa 11’de ‘Sözcükleri uygun yere yaz.’ etkinliğinde öğrencilere ünitenin bağlamıyla ilgili olarak *‘fiş, etiket, kampanya, son kullanma tarihi, garanti belgesi’* sözcükleri sunulmuş, öğrencilerden bu sözcükleri aşağıda yer alan tümcelerdeki boşluklara yerleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlikle öğrencilerden tahmin etme, bağlam ipuçlarını kullanma, çözümleme, tekrardan okuma gibi stratejileri kullanması istenmektedir.

Öğrenici, sözvarlığını geliştirmek amacıyla bu stratejilerden birçoğuna başvurmaktadır. Sözcük stratejileri ile birlikte sözvarlığını geliştiren ve geliştirmekte olan öğrencinin bu stratejileri edinebilmesinde öğreticinin merkezde olup öğrenciyi yönlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca öğretici yönlendirmelerini yaparken öğrenciye, yaşayan dile uygun, kullanım sıklığı yüksek sözcüklerin ve bunlarla birlikte yapıların, kullanımların bağlamlar içinde öğretmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

5.4. Sözcük Öğretimi Yaklaşımları/Modelleri

Öğretim programlarında hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılmasında kullanılan strateji, teknik ve yöntemlerden söz edildi. Bu yöntemler öğretim-öğrenim sürecinde modellerden de yararlanılmasını gerektirir. Söz konusu dil öğretimi/öğrenme olunca yaklaşımların modellerin çok sayıda olduğunu söylemek gerekir. Ancak bu bölümde çalışmamızın konusuna uygun olduğu düşünülen Etkileşimsel Model’den, Yapılandırmacılık’tan ve Öğrenme Halkası/5E Öğrenme Modelinden söz edilecektir. Son olarak Bloom’un Zihinsel

Beceri Geliştirme Sınıflandırması'nın sözcük öğretimi ile nasıl ilişkilendirilebileceği tartışılacaktır.

5.4.1. Etkileşimsel Model

Dil kullanımında bağlam, yapı ve işlev kullanımlarını bir arada tutan bu yaklaşım, öğrencilerin anlamlandırma sırasında yeni bilgilerini kendi yaşantı ve deneyimleriyle birleştirir. Etkileşimsel model daha çok sözlü anlatımları ilgilendirdiği için bu modelde dinleyici, sözlü metin ve ortam etkenlerinin önemli olduğunu söyleyen Güneş (2012: 16) bireyin konuşmacı, sözlü metin ve ortamla etkileşiminin sonunda ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirdiği, yeniden anlamlandırdığı, etkileşimsel bir süreç olarak tanımladığı sözlü anlamının, etkileşim olmadan gerçekleşmeyeceğini belirtir. Bu süreçte öneme sahip olan birinci etken, dinleyiciler yani öğrenciler öğrendiklerini eski bilgilerine dayandırarak ve de yorumlayarak anlamlandırmaya, çözümlenmeye çalışır. İkinci öneme sahip olan ikinci etken ise sözlü metinlerdir. Sözcük öğretiminde daha çok konuşma derslerinde karşılaşacağımız sözlü metinlerde içerik önem taşırken, metnin de iyi düzenlenmiş olması gerekmektedir. Sonuncu etken de ortam yani etkileşimin gerçekleştiği yerdir.

Bu modeli İzmir Serisi A1 ders kitabında sayfa 92'deki 3. etkinlikle açıklayalım. Bu etkinlikte 3 farklı durum verilmiş ve öğrencilerin öğrenmiş oldukları istek kipini kullanarak bir diyalog oluşturmaları istenmiştir. Öğrenci etkinlikte verilen sözcükleri ve gerekli bilgileri eski bilgilerine ve konunun bağlamına dayanarak, konuşmasını düzenler.

Bu modele göre elde yazılı bir metin olmayacağı için konuşma öğrencinin düzeyinin çok üstünde olmamalı, öğrencinin çok fazla bilmediği sözcük olmamalı, öğrencinin soru sormasına, yorum yapmasına zaman tanınmalı ve ortam bu durumlar için uygun olmalıdır.

5.4.2. Yapılandırıcı Yaklaşım

Yapılandırmacılık (*constructivism*), bilginin öğrenci tarafından zihinsel işlemlerine göre oluşturulduğunu söyleyen, keşfetme ve düşünme gibi üst düzey becerileri temel alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre yeni öğrenilen bilgi, eski bilgilere dayandırılarak öğrenilir. Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı uygulamaya çalışır. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998: 695). Daha çok öğrenci odaklı olan bu yaklaşımda bilgi yaşantılar, deneyimler ve eski bilgiler ile birlikte daha anlamlı olmaktadır.

Zoharik (1995), yapılandırmacı yaklaşımının beş temel ögesi olduğunu söyler: *eski bilginin harekete geçirilmesi, yeni bilginin öğrenilmesi, bilginin anlaşılması, bilginin uygulanması ve bilginin farkında olunması*. Eski bilginin harekete geçirilmesi konusunda öğrencilerin konu hakkında sahip oldukları bilgilerin ortaya çıkarıldığını söyler ve soru sorma, beyin fırtınası gibi etkinliklerin düzenlenebileceğini ekler. Öğrencilerin ‘bütünü’, ‘bütünün ilgili parçalarını’ ve ‘bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkileri’ açıkça görmelerinin sağlanmasıyla yeni bilginin öğrenilmiş olacağından söz eder. Yeni bilgi eski bilgiler ile karşılaştırılır, özümleme ve düzenleme yoluyla dengelenme sağlanarak yeni bilginin anlaşılması sağlanır. Bilginin uygulanması için öğrencilere öğrendiklerini uygulamaya koymaları için uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sunulurken problem çözme etkinlikleri yapılabilir. Öğrenciler öğrendiklerini gözden geçirirler ve böylece bilginin farkında olup olmadıkları denetlenebilir. Bu denetlemeyi yapmak için de örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışması, başkalarına öğretme veya öğrendiklerini yazıya dökme gibi etkinlikler yapılabilir (Aktaran Saygın, Atılboz ve Salman, 2006: 53-54). Bilgiyi yapılandırmaya, oluşturmaya, yorumlamaya ve geliştirmeye olanak tanıyan bu yaklaşım öğretimde önemli bir yere sahiptir.

Bu yaklaşımı *İzmir Serisi A2* ders kitabının 5. Sayfasında yer alan etkinliklerle açıklamak çok yerinde olacaktır. Bu etkinlikte daha önce ders kitabında geçmiş olan 4 sözcüğü verilmiş olan bağlamların başlıkları olarak eşleştirmesi istenmektedir. Öğrenci yerleştirilmesi istenilen sözcüklerin anlamlarını bildiği için bu etkinliği eski bilgilerine dayanarak yapmaya başlayacaktır. Verilmiş olan

bağlamların içinde de yeni sözcükler yer almaktadır. Öğrenci bu durumda eski bilgilerine ve bağlama dayanarak yeni bilgilerin anlamlarını tahmin edecek, onları anlamlandırmaya, çözümlenmeye çalışacaktır. Yeni bilgiyi bu yol ile öğrenen ve anlamlandıran öğrenci diğer etkinliklerdeki sözcükleri de bunlara dayanarak yerleştirecektir. En sonunda da bütün etkinliği göz önünde bulundurarak bilgiyi uygulayabilme ve farkındalık geliştirilmiş olacaktır. Bu farkındalığı ve bilgiyi uygulayabilmeyi gerçekleştirmede diğer etkinlikler büyük rol oynamaktadır. O etkinliklerden birinde eski bilgilere dayandırılarak bağlam içinde bir tanım sunulmuş, tanımı yapılan sözcüğün ne olduğu sorulmuştur. Diğer etkinlikte de sözcüklerin eş anlamlılarını veya karşı anlamlılarını yerleştirmeleri istenmiştir. Son olarak da öğrenme işinin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek için öğrencinin yaşantılarına yönelik bir soru sorulmuştur.

Bu durumda yukarıdaki açıklamalara ve verilen örneğe bakıldığında yapılandırmacılığın, öğrencinin sözcük öğrenmesinde çok başarılı sonuçlar verebileceği anlaşılmaktadır. Çünkü öğrenci odaklı olan ve eski bilgilere dayanan bu yaklaşım öğrencinin kendini gözden geçirmesine, öğrendiklerini kontrol etmesine ve bilginin farkında olup olmadığına karar vermesine olanak sağlar.

5.4.3. Öğrenme Halkası/ 5E Öğrenme Modeli

Öğrenme halkası, öğrencilerin bilgiyi oluşturma sırasında yararlandıkları, yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulmuş, diğer adı 5E Modeli olan bir öğrenme modelidir. Bu model beş aşamadan oluşur: *dikkat çekme (engage)*, *keşfetme (exploration)*, *açıklama (explain)*, *bilgiyi derinleştirme (elaborate)* ve *değerlendirme (evaluation)*. Bu aşamaları Saygın, Atılboz ve Salman (2006: 57)'in, Lawson (1995), Lord (1999) ve Rodger Bybee (2002)'den yola çıkarak hazırlamış olduğu çalışmasından yararlanarak şöyle açıklayabiliriz:

Modelin ilk aşaması olan *dikkat çekme* aşamasında amaç öğrencilerin ön bilgileri açığa çıkarmak ve yeni öğrenilecek olan bilgiye ilişkin merak uyandırıcı bir giriş yapmaktır. Bu aşama üç basamaktan oluşur (Kanlı, 2009: 57): *Ne bildiğini bil, Düşünmeye odaklan, Bak ve Görmeye Çalış*. Etkinliğin giriş kısmı, öğrencilerde

kavram yanlışlarına sebep olan bir odak sorusu ya da başlık içerir ve kısaca etkinliğin sonucunu ifade etmeden kısa bir giriş yapılıır. Örneğin *İzmir Serisi* A2 ders kitabında sayfa 19'daki tatil ile ilgili olan ünite de 2. etkinlikte bazı eşdizimli sözcükleri öğretmek amaçlanmıştır. Ancak öncesinde öğrencilere tatil hakkında önce öğrencinin dikkatini çekmek amacıyla 'Ne zaman, nerede, ne yapmaktan hoşlanıyorsun?' sorusu sorulmuş, daha sonrada aşağıdaki tabloda yer alan eşdizimli sözcükleri kullanarak yeni tümceler kurması istenmiştir.

Modelin ikinci aşaması olan *keşfetme* aşamasında öğrenciler önceki bilgilerini kullanarak yeni düşünceler oluşturmaya, sorunu aktif olarak çözmeye çalışır. Bu aşamada öğretmen konu ile ilgili kavram haritasına başvurabilir ya da olay açıklaması yapabilir. Öğrencileri birlikte çalışmaya yönlendirir, gözlem yapar, öğrencilerin sonuca ulaşmalarına ilişkin yönlendirici sorular sorabilir, yaratıcı düşünme yeteneklerini tetikleyerek geliştirmeyi amaçlar. İkinci aşamaya yine *İzmir Serisi* A2 ders kitabında sayfa 97'deki hikaye tamamlama etkinliği örnek olarak verilebilir. Bu etkinlikte hikayenin bir kısmı verilmiş, kalan kısmının da öğrencinin yaratıcılığını ve daha önce öğrendiği sözcükleri kullanarak tamamlaması istenmiştir. Önceki bilgileri anlayan ve çözümleyen öğrenci bağlamı keşfedip sözlükçesinden uygun sözcükleri kullanarak yeni bir metin oluşturması ve kurdukları tümcelerde yer alan sözcüklerin uygun olup olmadığını ölçmesi söz konusudur.

Üçüncü aşama olan *açıklama* aşamasında öğretmen öğrencilerin düşüncelerini açıklamasını ve bu ileri sürülen görüşlerin açıklanmasını ister. Öğretmen konu ile ilgili yeni bilgiler ve kavramlar hakkında açıklamalarda bulunur. Öğrencilerin bilgiyi doğru yapılandırmalarına ve eksik bilgilerini tamamlamalarına yardımcı olur.

Bilgiyi derinleştirme aşamasında öğretmenler tarafından yeni etkinlikler hazırlanarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini farklı bir durumda uygulama yapmaları sağlanır. Bu aşamada öğretilen kavramlar, sözcükler hakkında öğrencilerin bilgilerini ilerletmeleri ve tam öğrenmenin gerçekleşmesi için uygulamalı etkinlikler de yapılır. Bunun için öğretilen kavramların, sözcüklerin farklı

durumlarda sunulması tercih edilir. Öğrencilerin yeni durumlarda bilgiyi kullanabilmeleri için çaba gösterilir. Bu aşama farklı bağlamlardaki farklı durumları anlamaya, çözümlenmeye yöneliktir (Kanlı, 2009: 54). Çünkü öğrenci söz konusu sözcükleri/kavramları öğrendiği durumda her türlü sorunla başa çıkabilecektir. Bu basamakta sınıf gruplara ayrılabilir ve tartışma konusu öne sürülebilir. Burada temel amaç öğrencilerin bilginin öğrenciler tarafından derinleştirilip derinleştirilemediğini ölçmektir.

Modelin son aşaması *değerlendirmedir*. Bu aşama ise öğrencilerin kazandığı bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi yapılır, yanlış öğrenme olup olmadığı denetlenir. Bu aşamada öğretmenler testler, performans değerlendirmesi için etkinlikler verip her öğrencinin anlama seviyesini değerlendirebilir. Ayrıca öğrenciler için de kendi yeteneklerini, öğrendikleri kavramları kullanmak ve kendi anlama seviyelerini göstermek için bir olanak sunulmuş olur (Kanlı, 2009: 54). Bu aşama öğrencilerin kendi seviyelerini değerlendirmeleri için de bir olanak sağlar. Öğretmenlere de öğrencinin seviyesi hakkında bilgi verici niteliktedir.

Öğrenilen her şeyin bir sıra içinde gerçekleştiği ve gözlemlendiği bu modelde öğrencinin denetlenmesi aşama aşama olduğu için çok kolay ve gelişmeyi izleme açısından da gerekli olduğu görülmektedir.

5.4.4. Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırması

Değer ve Fidan (2005: 9-11)'ın okuma alt becerilerini geliştirmede Bloom'un (1956: 201-207) *Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırmasını* ölçüt olarak ele aldığı çalışmasından yola çıkarak sözcük öğretiminde de bu sınıflandırmadan yararlanılabileceği görüşündeyiz. Alt düzey düşünme becerilerinin temel alınarak yapıldığı Bloom'un sınıflandırmasında altı düzey önem taşımaktadır: *bilgi, kavrama, uygulama, çözümlenme, birleştirme, değerlendirme*. Değer ve Fidan'ın çalışmalarından yola çıkılarak sözcük öğretiminde kullanılacak olan açıklamalar için şöyle bir çizelge oluşturmak mümkündür:

Çizelge 14: Bloom'un Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırması ve Sözcük Öğretimi

Sınıflandırma	Kullanılacak Olan Strateji	Soru Türleri
Bilgi	Tarama, Anımsama, Tahminde Bulunma, Ezberleme	- A ne? - A ne demek? - A ne anlama gelir?
Kavrama	Algılama, Yorumlama, Açıklama, Açıklama	- A ile B'yi karşılaştırın. - A'yı kendi sözcüklerinizle anlatın.

Uygulama	Gözden Geçirme, Çıkarım, Tahminde Bulunma	- A'nın yerine başka ne söyleyebiliriz? -A sözcüğünü hangi durumda kullanabiliriz?
Çözümleme	Sözcükler Arasındaki İlişkiyi Bulma, Çıkarım	- A'nın kökü ve ekleri neler? - A'ya yakın başka sözcükler var mı? - A daha çok hangi sözcüklerle kullanılır?/Eşdizimliliği var mı? - A en çok ne zaman kullanılır?
Birleştirme	Yeniden Oluşturma, Algılama, Yorumlama, Açıklama, Açıklama	- A sözcüğü yerine B sözcüğü yazılsaydı anlam nasıl değişirdi? - A'nın yerine hangi sözcüğü kullanırsak anlam değişir? - A sözcüğünü buraya yazmasaydık anlam nasıl olurdu? - A'nın yerine başka bir sözcük söylersek anlam değişir mi?
Değerlendirme	Yorumlama,	- A sözcüğü burada sence hangi anlamda kullanılmış? A sözcüğü bu tümce de doğru anlamda mı kullanılmış?

Çizelgede sözü edilen bilgilerden yola çıkılarak şu açıklamalar yapılabilir: birinci düzey olan *bilgi* aşamasında öğrenci yeni bilgiyi tarar ve daha önce görüp görmediğinden emin olmak için anımsamaya çalışır. Daha sonra bu yeni bilginin ne olduğunu, sözcük ulamı olarak ad mı eylem mi olduğunu incelemeye çalışır, ne demek olduğu hakkında bilgilere sahip olmak ister. Bu aşama diğer düzeylerin temeli niteliğindedir.

Kavrama adı verilen ikinci düzeyde ise öğrenci yeni bilgiyi anlamaya ilişkin zihinsel süreçleri başlatır. Öğrenci bu sınıfta doğru anlayabildiği ölçüde başarılı olacaktır. Çünkü bilginin ne demek olduğunu kavrayamayan, anlamlandıramayan

öğrencinin bundan sonraki düzeyleri gerçekleştirme başarısı düşük ya da yanlış yönde olacaktır. Öğrencinin doğru anlayıp anlamadığını denetlemek için kendi sözcükleriyle anlatması istenir.

Uygulama düzeyindeki amaç, bilginin içselleştirilmesi, farklı bağlamlara uygulanabilmesini ve çıkarım yapabilmesini sağlamaktır.

Sınıflandırmanın dördüncü düzeyi olan *çözümleme* düzeyi öğrencinin söz konusu olan bilginin ekini ve kökünü ayırma gibi dilbilgisel özellikleri kavratma, o tümcede kullanılan sözcüğe yakın anlamda kullanılabilecek başka sözcükler buldurma, sözcükler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması gibi amaçları vardır.

Birleştirme düzeyinde kavrama düzeyindeki bilgilerin ezberlenmekten çıkarılıp zihinde işlenerek öğrenci tarafından anlamlandırıldığı düzeydir. Bu düzeyde amaç, öğrencinin bilgiyi kendi düşüncelerini de kullanarak özgün bir biçimde yorumlamasıdır. Öğrencinin yaratıcılığı ve üretkenliği ön plana çıkarılmaya çalışılmakta, öğrencinin düşünmesi sağlanmaktadır.

Sınıflandırmadaki son düzey olan *değerlendirme* düzeyinde ise amaç öğrencinin yeni öğrenilen bilgiye ilişkin özgün durumlar sergileyebilmesini sağlamaktır. Öğrenci yeni öğrenilen bilgiye ilişkin yeni durumlar, yeni bağlamlar ortaya koyarken, ayrıca bu yeni bilgi hakkında bildiği şeyleri de yorumlarına katması beklenir.

5.5. Sözcük Öğretiminde Tanım Türlerinden Yararlanma

Her zaman öğrenmek isteyen bireyler olarak gerek anadilimizde gerek yabancı dilde sözcükler/kavramlar/nesneler için tanım yapabilmek için her sözcüğün anlamına ihtiyacımız vardır. Burada sözcükler/kavramlar/nesneler diye belirtmenin en doğru biçim olduğu düşünülmektedir. Çünkü bazen sözcüklerin, bazen nesnelerin, bazen de kavramların tanımlarını yapılmaktadır. Aksan (2000:114)'ın da belirttiği üzere sözcük sesin, kavramın ve düşüncenin kaynaşmasıyla oluşan anlatma birimidir. Kavram ise Demirel (1993: 56)'da yer verildiği üzere içeriğin bir sözcükle anlatıldığı anlam kazandıran soyut düşüncedir. Nesne ise *Türkçe Sözlük*'te yer aldığı tanımıyla

‘belli bir ağırlığı ve hacmi, rengi olan her türlü cansız varlık, şey, obje’ olarak tanımlanmaktadır (Komisyon, 2011: 1766). Bu üç kavram ne kadar birbiriyle ilişkiliyse bir o kadar da ayrıdır.

Sözcüğün tanımına tümce içindeki kullanımlarından varmak mümkündür. Sözcüğün anlamı ile ilgili bazı özel durumlar, özel anlamlar geliştirilebilir ya da bazı karşıt anlamlar oluşturularak anlama gidilebilir. Ancak en önemli şey tanımlanacak olan sözcük hakkında yeterli ve gerekli bilgilerin verilmesidir. Sözcüğün anlamı ile ilgili yapılan çözümlenmeler bir bakıma gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yöneliktir. Burada sözcüğün göndergesi göz önünde bulundurulmaz. Tanımı ortaya koyarken sözcüğün anlamı, diğer sözcüklerle girdiği ilişkiye göre incelenir. Sözcüğün tanımının yapılrken gösteren ve gösterilen arasındaki ilişki ortaya koyulur.

Tanımda kavramın çekirdek özelliği, cinsi türü, diğer kavramlardan farklılığı, kendine özel içerik bilgileri, kavrama ait olan bilgiler, en önemlisi zihinde canlandırılabilir olan bilgiler yer almalıdır. Sözcüğün, nesnenin zihinsel boyutuyla ilgili olan kavramın tanımı da zihinsel boyutta canlandırmalar yapılabilecek türden olmalıdır.

Nesnelerin tanımında ise varlığı görünen nesne hakkında içeriğine, işlevine, kullanıldığı yere ait bilgilerin kullanılmasının daha ön planda olduğu görülmektedir. Aristoteles’in de belirttiği gibi nesnelere hakkındaki tanımda bir yandan nesnenin adının ne olduğu, bir yandan da o nesneye ilişkin özelliklerin neler olduğuna yer verilir. Nesnenin adının ne olduğunu söylerken seslerin birleşimiyle ortaya çıkan sözcükleri kullanılmaktadır. Nesnelere ne olduğunu anlatırken ise sözcükleri ve kavramları birlikte kullanarak daha somut verilere ulaşılmaktadır.

Sözcüğün/nesnenin/kavramın tanımında da ortak olan tek nokta varsa, o da söz konusu tanımlananın tanımda bütün özelliklerine yeteri ve gerektiği kadar verilmesi, buldukları bağlam ve ulam çerçevesinde anlamlarına ve tanımlarına ulaşmaya çalışılması, temel yanlarının sunulmasıdır. Kullanıldıkları tümce içindeki anlamı

yansıtacak olan anlamı yansıtmaları gerekmekte ve bütün işlevleriyle birlikte sunulmalıdır.

Alanyazında incelenen tanım türleri genelde sözcük, tümce ve sözce düzeyinde olduğundan dolayı genellikle sözcüğün dilsel özelliklerinden, dilsel tanımlardan söz edilmektedir. Bu durumda sözcüğü tek başına değil, bir bütün içinde incelemek gerekmektedir. Tek başına duyduğumuzda sözcük hakkında aklımıza birden çok bağlam ya da anlam gelebilir ve bu durumda tanım yapmak, o sözcüğü anlamak veya anlaşılır kılmak zor olabilir. Yapılan tanımların da bir bağlam çerçevesinde veya örneklendirme dahilinde olduğunda öğrenmenin daha kalıcı bir biçimde gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında tanım, açıklama ve açıklama kavramlarının birbiriyle yakın ancak farklı özelliklerde olduğu da ortaya koyulmuştur. Tanımın, anlamının bilinmediği sözcükler için yapılan bilgi verici nitelikte, bilinmeyen sözcüğün anlamının tam ve eksiksiz olarak anlatıldığına yer verilmiştir. Açıklamanın ise bilinen ama daha çok bilgi verilmek istenen ayrıntıların aktarılmasında kullanıldığına, tam olarak anlaşılmaya durumlarda başvurulduğuna değinilmiştir. Açıklama da bilgi vermek özelliğini taşır. Ancak burada yorum ve ek bilgi söz konusudur. Açıklamada durum, olay konu ilk odak noktası olarak yer alırken açıklama ise daha çok yenedensunmaya, tutumların yer verilmesine, soruna ve ayrıntılara yöneliktir. Açıklama ve açıklamanın her ikisi de bilgi verme niteliği taşıdığından dolayı ikisini de tanım içinde görmek mümkündür. Bu durumda *tanım*, *açıklama* ve *açıklama* kavramları birlikte düşünüldüğünde; bir sözcüğü/kavramı/nesneyi tanımlamak, o sözcüğün/kavramın/nesnenin daha açık bir duruma getirilmesinde, anlamların tam ve kesin bir biçimde aktarılmasında ve anlaşılmasında büyük önem taşıdığı görülmektedir. Görüldüğü üzere açıklama, açıklama ve tanım arasında farklar olmasına rağmen iç içe geçmişlerdir. Aralarında görülen fark da her birinin kullanımı ile aktarılacak olan anlamın değişiyor olmasıdır. Açıklama ve açıklama arasındaki bu farklar tümcenin anlamını da etkilemektedir. Bu durumda anlamın ne olduğu sorusuna yanıt aramak gerekir.

İnsanlar birbirlerine bir düşünceyi, bir duyguyu, bir olayı daha doğrusu anlamlandırmış oldukları ya da anlamlandırmak istedikleri durumları aktarmak, bilgi alışverişi yapmak için sürekli iletişimde bulunurlar. Bilmedikleri sözcüklerin tanımları, anlamları hakkında konuşmak da bu iletişimde yer alan öğelerden birisidir. Anlamı anlatmak ve aktarmak için sözcüklere, kavramlara, düşüncelere ihtiyaç duyulmaktadır. Sözcüklerin tanımına ulaşmak için gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkinin önem taşıdığı söylenmişti. Günay (2007: 54)'ın da belirttiği gibi *gösteren* ve *gösterilen* arasındaki ilişkiyle anlamın oluştuğunun gösterilmesi için 'anlamlandırma, *gösterenle gösterilenin* birleşme sürecini, anlam aktarma ve eylem verme eylemini, anlamın eklemeliği ile anlamın üretiliş ve kavranışını belirtir' sözcükleri yer alır. Bu durumda anlama ulaşmak için temelde *gönderge*, *gösterge*, *gösterilen*, *gösteren* gibi kavramların yer aldığını söylemek kaçınılmazdır. Sözcükler dilsel *göstergelerle* ifade edildiği için anlam süreci iç içe geçmiş ayrılmaz halkalara benzetilebilir. Çünkü *gösteren* ve *gösterilen* arasındaki ilişkiyle ortaya çıkan *göstergelerle* anlama eylemi gerçekleşmektedir. Tanımda varlık hakkında *öz*, *cins*, *tür*, *hassa*, *ilinti* kavramları öne çıkarken anlamda ise daha çok *gösterge*, *gönderge*, *gösterilen*, *gösteren* kavramlarının ön planda yer almaktadır.

Anlamı oluşturmada etkili olan bir diğer önemli özellik ise, dizisel ve dizimsel ilişki içindeki sözcüklerin bağdaşıklık ve tutarlılık içinde olmasının gerektiğidir. Tanımda yer alan anlama ulaşmak için bu ilişkiler mutlaka aranmaktadır. Ayrıca anlamın tam ve eksiksiz olarak edinilmesinde Grice'nın İşbirliği İlkesi de önem taşımaktadır. Yani aktarılmak olan bilgi, yapılmakta olan tanım nicelik, nitelik, bağıntı ve biçim olarak ihtiyacı giderir nitelikte, öğrencinin beklentilerini karşılayacak biçimde olmalıdır. Bu durumda tanımın sözcüklerin ne olduğu hakkında yapılan açıklamaları ve açılımları içerdiğini; anlamın ise tüm bu sözcükler bütününe zihinde nasıl canlandığı yönüyle ilgilendiğini, tanım ile anlama ulaşmanın mümkün olduğunu ve anlamın çıkarılması yoluyla da tanımın yapılabileceğini söylemek yanlış olmaz. Tanım ve anlamın buluştuğu en önemli nokta, ikisinin de sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri ortaya çıkarmak için var olduklarıdır.

Alanyazın incelemesi sırasında sözü edilen tanım türlerinin bazılarının benzer olduğu, aralarında küçük ayrımların görüldüğü, bir tek biçimbirimin bile tanım türünü değiştirdiği gözlemlenmektedir. Günay (2007: 279) somut sözcüklerin tanımlanmasında en çok *içindeleme/içinde barındırma* olarak tanımın kullanıldığından ve *üstdilsel tanım*ın tanımlamalarda çok fazla yer aldığından, *üstsözlükbirimsel tanım* türünün de daha çok bilimsel anlatımlarda karşımıza çıktığından söz eder. Tanım türlerinin hepsine bakıldığında neredeyse bütün tanım türlerinin üstanamlılılık ve altanamlılıkla dolayısıyla kaplam ve işlem ile ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna bağlı olarak da Aristoteles'in de belirttiği gibi *cins tür* ayrımlarına gitmenin gerekli olduğu, tanımda önemli bir rol oynadıkları sonucuna varılmaktadır.

Sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini ortaya koymak için şu yolların izlendiği saptanmıştır: kaplam–işlem olarak anlatma, üstanamlılılık–altanamlılılık kullanarak anlatma, düzanlam–yananlamdan yararlanarak anlatma, belirtik anlam–örtük anlam kullanarak anlatma, eğretileme/metafor/istiare, düzdeğişmece/ad aktarması, kapsamlayış olarak anlatma, eşanamlılılık–karşıtanamlılılık ve çıkarımla anlama ulaşma. Bir sözcüğün anlamının bu anlamsal ilişkilerle sağlanabildiğine ve aktarılabildiğine yer verilmiştir. Anlamın birçok yoldan aktarılabileceği gibi tanımın da çeşitli yollardan yapılabileceğine değinilmiştir. Bu bölümün sonunda da bu bulgu, incelenen veri tabanlarından örneklerle desteklenmiş, en çok kullanılan tanım türlerine ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Yeni Hitit 1 ders kitabında yer alan tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: Sayfa 15'te 22. etkinlikte öğrencilerin tümceleri, verilen tümcelerin içindeki karşıtanamlılı sözcüklerle tamamlamalarının beklenmesi *karşıtanamlılılık yoluyla tanım türü* içinde değerlendirilir. Sayfa 20'de aşçının ne iş yaptığı ile tanımlanması ve diğer mesleklerden farkının ortaya çıkarılmasında *özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türü* söz konusudur. Yine aynı sayfada *fotoğrafçının fotoğraf çekmesi* ile anlatılması iki sözcükte de *fotoğraf* sözcüğü olduğu için *biçimsel-anlamsal tanım türüne* örnektir. 26. sayfada 14. etkinlikte bazı sözcüklerin eşanamlılılarıyla eşleştirilmesi istenmiştir. Bu etkinlik *eşanamlılılık yoluyla yapılan tanıma* örnektir. Sayfa 27'de 17. etkinlikteki sözcüklerin anlatımlarında nelerden

yapıldığına değinildiği için *içindeleme/içinde barındırma yoluyla tanım türüne* örnek gösterilebilir. Bu tanımlar aynı zamanda anlama yoluyla tanım türü içinde de yer alır. Sayfa 39’da metin içinde çiftlikten söz edilmiş, ardından çiftliğin nasıl bir yer olduğu açıklanmıştır. Bu *açıklamalı tanım türüne* örnektir. 100. sayfada tanımda anlamına gel- eylemi kullanıldığı için bu, *üstdilsel tanım türü* içinde değerlendirilir.

Yeni Hitit 1 alıştırma kitabında yer alan tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: sayfa 23’te 13. etkinlikte verilen sözcüklerin eşanlamlılarının ve zıtanlamlılarının yazılması istenmiştir. Bu etkinlik *eşanlamlılık ve zıtanlamlılık yoluyla tanım türlerine* örnek olarak gösterilir. Sayfa 32’de meyveler ve sebzeler konularından söz edilirken *üstanlamlılık ve kaplam yoluyla tanım türü* örnekleri verilebilir. Sayfa 36’daki bulmaca etkinliğinde *Sibirya* tanımlanırken *-Dir* biçimbirimi kullanıldığı için *üstdilsel tanım türü* içinde yer alır. Yine aynı sayfada yer alan tanımlamalar *özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türüne* örnektir.

Yeni Hitit 2 ders kitabında yer alan tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: 6. sayfada yer alan 1. etkinlik *eşanlamlılık yoluyla tanım türü* içinde değerlendirilir. Bu etkinlikte bazı tanımlarda *-An* ortacı kullanıldığı için *özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türüne* örnektir. Ayrıca yine aynı etkinlikte *-mAk* için kullanıldığı için *işlev ile tanım türü* vardır. 12. sayfada *işkolik olmak* tanımlamasında *açıklamalı tanım türü* ulamı ve aynı zamanda da *içindeleme/içinde barındırma yoluyla tanım* söz konusudur. 22. sayfada *aikidonun* tanımı yapılırken *-Dir* biçimbiriminin olması *üstdilsel tanım türüne* örnektir.

Yeni Hitit 2 alıştırma kitabında yer alan tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: Sayfa 10’da 12. etkinlikte sözcüklerin eşanlamlılarıyla eşleştirilmesi istenmiştir. Burada *eşanlamlılık yoluyla tanım türü* söz konusudur. 25. sayfada *modanın* tanımı *-Dir* biçimbirimi ile yapıldığı için *üstdilsel tanım türüne* örnektir. Aynı zamanda da *açıklamalı tanım türünden* söz edilir. Bu açıklamalı tanımda *-An* ortacı yer aldığı için *özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türüne* örnektir. 52. sayfada bulunan eşleştirme etkinliğinde *hayvan türü* eşleştirmesinde *üstanlamlılık ve kaplam yoluyla tanım türünden* söz edilir. Aynı etkinlikte *-mAk* için yer aldığından dolayı *işlev ile tanım türüne* örnektir.

Yeni Hitit 3 ders kitabında yer alan tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: Sayfa 76'da yer alan dinleme etkinliğinde sözü edilen argo sözcüklerin tanımları yirmi üçüncü etkinlikte eşanlamlıların eşleştirilmesi ile yapılmıştır. Örneğin, öğrencilerden *boşlamak* eylemini *ihmal etmek* ile eşleştirmeleri beklenmektedir. Sayfa 105'te dördüncü etkinlikte *sedir* sözcüğünün '*Oturmaya veya yatmaya yarayan, tahtadan yapılmış ev eşyası.*' ile eşleştirilmesinin beklenmesi tanımında '*yarayan*' ifadesi bulunduğu için *işlev ile tanıma* örnek olarak verilebilir. Aynı zamanda da *sedir*in özelliklerine yer verildiği ve ortaçlarla yapılan bir tanım olduğu için *özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türü* içinde değerlendirilebilir. Sayfa 138'de '*Dünya'nın yer aldığı Güneş Sistemi'ni de içinde barındıran galaksinin adıdır.*' tümcesinde *adı olmak* ifadesi yer aldığı için *üstdilsel tanım türü* içinde değerlendirilir. Bu tümcede aynı zamanda tanımlanacak kavramı ilgilendiren bütün kavramsal değerlere yer verildiği için *açıklamalı tanım türü* içinde ve tanımlanacak sözcüğün kapsamına yer verildiği için *kapsam ve üstanlamlılık yoluyla tanım türü* içinde de değerlendirilir. Yine aynı sayfada '*Evrenin yaklaşık 13.7 milyar yıl önce aşırı yoğun ve sıcak bir noktadan meydana geldiğini savunan kuram.*' tümcesinde sözü edilen kuramın diğer kuramlardan farkını ve ortaya koyduğu, içleminden söz ettiği için *içindeleme/içinde barındırma olarak tanım türü* içinde değerlendirilir.

Yeni Hitit 3 alıştırma kitabında yer alan tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: Alıştırma kitabının 7. sayfasında yer alan '*locked-in sendromu olarak da bilinen bir çeşit beyin kanaması*' tümcesinde ortaç kullanılarak bir tanım yağıldığı için *özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türü* içinde değerlendirilebilir. Bir beyin kanaması türü olarak belirtildiği için de *kapsam ve üstanlamlılık yoluyla tanım türü* içinde değerlendirilebilir. Sayfa 27'de *halay* sözcüğüne yönelik açıklamalar yapılarak tanım oluşturulduğu için *açıklamalı tanım türünden* söz edilir. Ayrıca bu metinde *halay* ve *horonun* tanımlanmasında farklılıklar belirtilerek tanım oluşturulduğu için *içindeleme/içinde barındırma olarak tanım türü* içinde değerlendirilir. *Halay* ve *horonun* halk dansları içinde gösterilmesi de *altanlamlılık ile tanıma* yöneliktir. 32. sayfada onuncu ve onbirinci etkinliklerde *eşanlamlılık ile tanım* söz konusudur. Yine aynı sayfadaki onbirinci etkinlikte *zengin karşıtı* ile *yoksul* sözcüğünün eşleştirilmesi istendiği için burada *karşıtanlamlılık ile tanım* söz

konusudur. Sayfa 39'da ‘*Kanı kaynamak*’ _____ *demektir.*’ Etkinliğinde öğrencilerden şıklardan doğru olan yanıtı seçmeleri beklenmektedir. Söz konusu tanım tümcesin *de-* eylemi yer aldığı için bu, *üstdilsel tanım türü* olarak değerlendirilir.

İzmir Serisi A1 ders kitabındaki tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: sayfa 32’de yer alan ikinci etkinlikte ‘*genç-yaşlı*’ gibi bazı sıfatlara karşıt anlamlılarıyla yer verildiği için bu sözcüklerin öğretimi *karşıt anlamlılık yoluyla tanım türü* ile gerçekleştirilmiştir. Sayfa 63’te Kapadokya’nın tanımı yapılırken *de-* eylemi kullanıldığı için *üstdilsel tanım türü* içinde değerlendirilmelidir. Sayfa 74’teki birinci etkinlikte *valiz* ve *mutfak* sözcüklerinin tanımları yapılırken işlevlerine yer verildiği için *işlev ile tanım türü* içine girmektedir. Aynı zamanda yine *valiz* sözcüğü *bavul* sözcüğü eş anlamlı olarak belirtildiği için *eş anlamlılık yoluyla tanım türü* içinde değerlendirilir.

İzmir Serisi A1 alıştırma kitabında sayfa 21’de 1. etkinlik tamamen *karşıt anlamlılık yoluyla yapılan tanım türüne* örnektir. Sayfa 25’te ikinci etkinlikte görseller verilmiş, mesleklerle görsellerin önce eşleştirilmesi sonra da tümcelerin oluşturulması istenmiştir. Bu etkinlik hem *anlama yoluyla tanım türüne* hem *özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türüne* hem de *içindeleme/içinde barındırma olarak tanım türüne* örnektir. Aynı zamanda burada sözcüklerin işlevlerine, o meslekteki kişilerin neler yaptığına da yer verildiği için *işlev ile tanım türü* içinde değerlendirilebilir. 40. sayfada yer alan beşinci etkinlikte yüz- eyleminin tanımı yapılırken açıklayıcı tanım türünden yararlanılmıştır. 72. sayfada muz, yoğurt sözcüklerinin tanımlanmasında da *kaplam ve üst anlamlılık yoluyla tanım türleri* söz konusudur. 36. sayfada *tek başına* ve *yalnız* sözcüklerinin eşleştirilmesi *eş anlamlılık yoluyla tanım türüne* örnektir.

İzmir Serisi A2 ders kitabındaki tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: 11. sayfada dördüncü etkinlikte verilen sözcüklerin uygun yere yazılması istenmiştir. Bu etkinlik, *açıklayıcı tanım türü*, *işlev ile tanım türü*, *özellik yükleme ve belirginleştirme yoluyla tanım türü* ve *üstdilsel tanım türüne* örnektir. Ayrıca bu etkinlikte anlama yoluyla tanım türünü de görmek olasıdır. 20. sayfada birinci etkinlikte de eş anlamlılık yoluyla tanım türü örnekleri yer almaktadır.

İzmir Serisi A2 alıştırma kitabındaki tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: Sayfa 5'te ikinci etkinlikte verilen sözcüklerin karşılıklarına karşıtanlamlılarını ve eşanlamlılarını yazmaları istenmiştir. Bu nedenle bu *eşanlamlılık* ve *karşıtanlamlılık* yoluyla tanım türleri içinde değerlendirilir. Yine aynı etkinlikte de metnin içinde yer alan bir sözcüğün tanımı yapılmış ve bu söz konusu sözcüğün ne olduğunu bulmaları istenmiştir. Yapılan bu tanım hem *açıklamalı* tanıma hem de *işlev ile* tanıma örnektir. Aynı tanımda anlama yolu ile tanım da söz konusudur.

İstanbul Serisi A1 ders kitabındaki tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: 33. sayfadaki sekizinci etkinlikte verilen sözcüklerin karşılıklarına karşıtanlamlılarının yazılması istenmiştir. Bu nedenle burada *karşıtanlamlılık* yoluyla tanım türüne rastlanılmaktadır. Kitabın tamamında ünitelerde kullanılan yeni öğrenilen dilbilgisi kurallarının tanımları yapılmış, ne zaman ne için kullanıldıklarına da bu tanımlarda yer verilmiştir. Bu nedenle buralarda *işlev ile tanım türü* söz konusudur. Aynı tanımlamalarda açıklamalı tanım türü tespit edilmiş ve *-Dir* biçimbirimine yer verildiği için *üstdilsel tanım türü* içinde de değerlendirilir.

İstanbul Serisi A1 alıştırma kitabındaki tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: 14. sayfada birinci etkinlikte verilen sözcüklerin karşıtanlamlılarının yazılması istenmiştir. Bu nedenle burada *karşıtanlamlılık* yoluyla tanım türünden söz edilir. 39. sayfada akrabalık bildiren sözcüklerin tanımlanmasında üstanlamlılık ve kaplam ile tanım türü vardır. 44. sayfadaki bulmaca etkinliğinde de açıklamalı tanım türünden söz edilir.

İstanbul Serisi A2 ders kitabındaki tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: Kitabın tamamında ünitelerde kullanılan yeni öğrenilen dilbilgisi kurallarının tanımları yapılmış, ne zaman ne için kullanıldıklarına da bu tanımlarda yer verilmiştir. Bu nedenle buralarda *işlev ile tanım türü* söz konusudur. Aynı tanımlamalarda açıklamalı tanım türü de bulunmaktadır. Bu tanımlamalarda *-Dir* biçimbirimine yer verildiği için *üstdilsel tanım türü* içinde de değerlendirilir. Sayfa 19'da sekizinci etkinlikte de öğrencilerden verilen sözcüklerin karşıtanlamlılarını yazmaları istenmiştir. Bu nedenle burada *karşıtanlamlılık* yoluyla tanım türünden söz edilir. Sayfa 68'de doğa olaylarının tanımlarında *açıklamalı tanım türü* yer

almaktadır. Bu olayların tanımlarında bir olayı diğerlerinden ayıran farklılıklar ortaya konmaya çalışıldığı için *içindeleme/içinde barındırma olarak tanım* türünden de söz edilir.

İstanbul Serisi A2 alıştırma kitabındaki tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: 15. sayfada futbol sözcüğünün tanımında açıklamalı tanım türü yer almaktadır. Ayrıca bu tanımda *içindeleme/içinde barındırma olarak tanım* türünden de söz edilir. 28. sayfada dünya sözcüğünün tanımlanmasında *-Dir* biçimbirimi kullanıldığı için bu *üstdilsel tanım türü* içinde değerlendirilir. Burada açıklamalı tanım türünden de söz etmek mümkündür. 42. sayfadaki etkinlikte de verilen sözcüklerin eşanlamlılarıyla eşleştirilmesi istendiği için burada eşanlamlılık yoluyla tanım türünden söz edilir.

İstanbul Serisi B1 ders kitabındaki tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: 33. sayfada dördüncü etkinlikte öğrencilerden, verilen sözcüklerin eşanlamlılarıyla eşleştirilmesi istenmiştir. Bu, *eşanlamlılık yoluyla tanım* türüne örnektir. Yine aynı sayfada *dolaylı aktarımın* tanımı yapılmıştır. Bu tanım da *açıklamalı tanım* türüne örnektir. Aynı tanımda *-An* ortacı kullanıldığı için *özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım* türünden söz edilir. Yine aynı tanımda *-Dir* biçimbirimi kullanıldığı için bu *üstdilsel tanım türü* içinde değerlendirilir. Sayfa otuz altıda *ramazan davulcusunun* ne demek olduğu tanımlanırken o kişinin yaptığı işlerden söz edildiği için bu tanımlamayı *işlev ile tanım türü* içinde değerlendirebiliriz.

İstanbul Serisi B1 alıştırma kitabındaki tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: sekizinci sayfada üçüncü etkinlikte öğrencilerden, verilen sözcüklerin eşanlamlılarıyla eşleştirilmesi istenmiştir. Bu, *eşanlamlılık yoluyla tanım* türüne örnektir. 38. sayfada arkadaş sözcüğünün tanımında *-An* ortacı kullanıldığı için bu *özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım* türüne örnektir. Yine aynı tanımlamada ve *-Dir* biçimbirimi kullanıldığı için bu tanımlama *üstdilsel tanım* türünden söz edilir. Yine aynı tanımlama *açıklamalı tanım* türüne de örnektir.

İstanbul Serisi B2 ders kitabındaki tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: 13. sayfada *çek-yat turizmi* tanımlanırken *-Dir* biçimbirimi kullanıldığı

için bu tanımlamada *üstdilsel tanım* türünden söz edilir. Aynı tanımlamada –*An* ortacı kullanıldığı için bu *özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım* türüne de örnektir. Aynı zamanda da açıklamalı tanım türü içinde değerlendirilir. Sayda 26’da da öğrencilerden, verilen sözcüklerin eşanlamlılarıyla eşleştirilmesi istenmiştir. Bu, *eşanlamlılık yoluyla tanım* türüne örnektir.

İstanbul Serisi B2 alıştırma kitabındaki tanım türleri hakkında örnekler şu biçimdedir: sayfa 4’te turizm sözcüğü tanımlanırken –*mİş* ortacı kullanıldığı için bu tanımlama *özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım* türüne örnektir. Yine aynı tanımlamada –*Dir* biçimbirimi kullanıldığı için bu tanımlama *üstdilsel tanım* türünden söz edilir. Yine aynı tanım içinde –*mAk için* yapısı kullanıldığından dolayı *işlev ile tanım* türünden söz etmek mümkündür. Bu tanım türü aynı zamanda açıklamalı tanım türü içinde de değerlendirilebilir. Yine aynı sayfada *bacasız fabrikanın* tanımlanmasında bu turizm sektörünü diğer sektörlerden ayıran özelliklere değinildiği için *içindeleme/içinde barındırma olarak tanım* türünden söz edilir. Yine aynı sayfada öğrencilerden, *valiz* sözcüğünün karşına *bavul* sözcüğünü eşanlamlısı olarak yazmalarını beklemeleri *eşanlamlılık yoluyla tanım* türüne örnektir.

6. YÖNTEM

6.1. Araştırma Modeli

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tanım türlerinin neler olduğunu araştırmanın ve ortaya koymanın amaçlandığı bu çalışmada tanım türleri ve bununla ilgili olarak sözcük öğretimi hakkında bilgiler ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin hakkında bilgi almak istedikleri kavramlar/sözcükler/nesnelere için sordukları soruları anlatmak, açıklamak, bilgi vermek için tanımlar oluşturulduğundan söz edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış olan kitapların sözcük öğretiminde tanım türlerinden yararlanma bağlamında incelenmesi, betimlenmesi ve

değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlarla yapılan çalışmada nitel araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek nitel araştırmayı *gözlem, görüşme ve belge (doküman) çözümlemesi* gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma' (2011: 39) olarak tanımlar. *Gözlem, görüşme, yazılı belge ve belgelerin çözümlenmesi* nitel araştırma yönteminin veri toplama yöntemleridir. Yazılı belge ve belgelerin çözümlenmesi, araştırılan konu hakkında bilgiler içeren yazılı kaynakların çözümlenmesini kapsar. Ders kitaplarının incelenmesi bu araştırma biçiminin veri kaynaklarından biridir. Çalışmamızın ilk aşamasını, veri kaynağını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları, ikinci aşamasını da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrencilere yapılan uygulama bölümü oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmamızda nitel araştırmanın veri toplama yöntemlerinden yazılı belge incelemesi kullanılmıştır.

Belge incelemesi *belgelere ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, belgeleri ayırma, veriyi çözümleme ve veriyi kullanma* olmak üzere beş aşamadan oluşur (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011: 193). Çalışmamızda da bu beş aşamaya dikkat edilerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan belirlenen kitaplara ulaşılmış, tanım türlerinin listeleri oluşturulmuş ve veriler bu listelere göre incelenmiştir. Özgünlüğü denetleme tarihi belgelerde görülen bir durum olduğundan dolayı denetlenmesi olası değildir. Ancak bütün kitapların asıl kaynaklardan edinildiğine değinmekte yarar vardır.

Yazılı belge incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada *durum çalışma deseni* kullanılmıştır. Yin durum çalışmasının; 'güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemi olduğunu belirtmektedir (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011: 277). Bu çalışmada da tanımda sözü edilen amaç var olduğu için *durum çalışması deseninin* kullanılması uygundur.

Yin durum çalışması desenini dörde ayırır: *bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum*

deseni (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011: 290-292). Bu çalışmada kullanılan *iç içe geçmiş çoklu durum deseni*dir. Bu desen, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt bölümlerin olduğu durumlarda söz konusudur. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe kitapları (3 kitap) inceleneceği ve bu kitaplar içindeki veriler ayrı ayrı niteliklere göre taranacağı için *iç içe geçmiş durum deseni* kullanılmıştır.

Belgeler ek veri kaynakları da olabilirler, çalışmanın kaynağını oluşturan veri kaynakları da olabilirler. Bu çalışmada kullanılan ders ve alıştırmaları kitapları çalışmanın temelini oluşturan veri kaynağıdır. Bailey ek bir veri kaynağı olmayan, tek başına veri kaynağı olan ders kitaplarının beş aşamada çözümlenebileceğini söyler: *çözümlemeye konu olan veriden örneklem seçme, ulamlar geliştirme, çözümleme birimini saptama, sayısallaştırma ve veriyi kullanma*. (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011: 197). Çalışmada incelemeye konu olan veri seçilen kitaplarda geçen, tanım türlerinin incelendiği metinler, etkinlikler, tümcelerdir. Kitaplarda yer alan metinler herhangi biçimde sınırlandırılmamış, bütün üniteler, metinler, tümceler ve etkinlikler incelenmiştir. Çalışmada kullanılan diğer veri kaynağını da uygulama bölümünde kullanılan öğrencilere tanım yazdırma uygulaması oluşturmaktadır.

Ulamların oluşturulması aşamasında ise öncelikle alanyazın incelemesiyle elde edilen tanım türlerine göre bir liste oluşturulmuş, sonra da seçilen kitaplardaki metinlerde, etkinliklerde yalnızca bu tanım türlerine yer verilip verilmediği hakkında incelemeler yapılmış, eğer tanım türlerini içeren bir bulguyla karşılaşırsa tanım türleri⁸ açısından değerlendirilmiştir. Yine bu ulamlar göz önünde bulundurularak öğrencilerden tanım yazmaları istenen uygulama aşamasında ise elde edilen verilere göre öğrencilerin nasıl tanım yaptığına ilişkin sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çözümleme birimi olarak da kitaplardaki sözcüklerin tanımları üzerine içerik çözümlemesi yapılmaktadır. Çalışmada yer alacak olan kitapların incelenmesi için tanım türleri ortaya koyulmuş ve bu türler üzerinden incelemeye gidilmiştir. Öğrencilerin nasıl tanım yaptıklarına ilişkin görüşmelerin elde edildiği uygulama aşamasında da içerik çözümlemesi yapılmıştır.

⁸ Burada sözü edilen tanım türleri ulamları alanyazın taramasından sonra elde edilen verilere göre oluşturulmuştur.

Belgelerden ulaşılan verinin mutlaka sayısalılaştırılmasının veya nicelleştirilmesinin gerekmeyeceğini belirten Yılmaz ve Şimşek (2011:200), araştırmacı tarafından saptanılan ulamların ve çözümlene birimi doğrultusunda yaptığı çözümlenmeden sonra bulduğu sonuçların düzyazı şeklinde de rapor edilebileceğinden söz eder. Çalışmada verilerin büyük bir bölümünün raporlaştırılması amaçlanmış, saptanan ulamlar ve elde edilen sonuçlar rapor olarak sunulmuştur. Bu çalışmada verilerin elde edilmesi için öncelikle *var veya yok* yöntemi kullanılmıştır.

Belge incelemesinin son basamağını *veriyi kullanma* oluşturmaktadır. Çalışmada verilerin incelenmesi ve yorumlamanın yapılmasının ardından verilere ilişkin kimi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, veri konumundaki yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili ders ve alıştırma kitaplarının sözcük öğretimine ilişkin tümcelerinin tanım türleri ile ilişkili olan durumları içermektedir. Verilerin kullanılması ile elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili kitapların sözcük öğretimine ilişkin bölümlerinin tanım ile ilgili örnekleri içeren örneklerin nasıl olduğu hakkında saptamalarda bulunulmuştur

Sonuç olarak çalışmada tercih edilen araştırma modeli *nitel araştırma modelidir*. Çalışma deseni açasından *durum çalışmasını* ve *iç içe geçmiş çoklu desen tipini* kapsamaktadır. Veri toplama yöntemi *yazılı belge çözümlemesini* içermekte, tanım türleri incelendiğinden *içerik çözümlemesi* yapılmaktadır. Belirlenen kaynaklara ulaşım sağlanmış, özgünlükleri denetlenmiş ve verilerin çözümlenmeleri yapılmıştır.

6.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmakta olan, AOBM’de yer alan ölçütleri karşılayan ve AOBM düzeylerine göre geliştirilmiş olduğu ifadesi yer alan *Yeni Hitit 1-2-3, İstanbul Serisi A1- A2- B1- B2* ve *İzmir Serisi A1- A2* ders ve alıştırma kitapları oluşturmaktadır. Her üç kitapta da AOBM’nin düzeylerine ilişkin uyarlanmış olduğunu gösteren ifadeler yer almaktadır. Bu çalışmada belirlenmiş olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için

kullanılan kitaplar alanyazın taraması sonucunda elde edilen sözcük öğretiminde tanım türleri bağlamında değerlendirilmesiyle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın örnekleminde sözcük öğretiminde tanım türleri sınırlandırmasına ilişkin olarak en çok kullanılan tanım türleri belirlenerek sonuçlar rapor edilerek açıklanmıştır.

Çalışmanın diğer bir bölümünü oluşturan uygulama aşamasında da yine yazılı belge incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın ikinci ayağını oluşturan bu uygulama aşamasında Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM)'nde Türkçe öğrenimine devam eden C1 düzeyindeki yaş ortalaması yirmi bir olan Türkiye'deki üniversitelerde lisans, yüksek lisans veya doktora okuyacak olan seksen dokuz öğrenci yer almaktadır. Rastsal yöntemle seçilen *öğretmen*, *pantolon*, *muz*, *kuş*, *göz*, *sekreter*, *güzel*, *hastane*, *mutluluk*, *bitirmek* ve *ulaşmak* gibi soyut ve somut kavramları içeren uygulamada öğrencilerden örnek tümce kullanmadan birer tanım yazmaları istenmiştir.

Rastsal yöntemle seçilen bu sözcüklerin soyut ve somut kavramlardan oluşmasına özellikle dikkat edilmiştir. Bu kavramların ders içinde ve kullanılan ders kaynakları içinde geçmiş olan, her öğrencinin bildiği var sayılan kavramların olması da bu kavramların seçilmesinde önem taşıyan bir diğer noktadır. Uygulamada öğrenciyi yönlendirmemek için özellikle öğretmenlerden yönergeyi açıklarlarken hiçbir örnek vermemeleri istenmiş, uygulamanın yönergesinde de öğrenciyi yönlendirici bir açıklamada bulunulmamaya çalışılmıştır. Ayrıca tanımı yapılması istenen sözcükler hakkında yine yönlendirici olmaması adına herhangi bir görsel kullanılmamıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda var veya yok çözümleme yolu ile rapor edilmiştir. Öğrencilere verilen uygulama testi şu biçimdedir:

Çizelge 15: Tanım Türlerini Belirlemek için Yapılan Uygulama Çizelgesi

Tabloda bulunan sözcüklere örnek tümce kullanmadan birer tanım yazınız.

Örnek: *Araba: Okula her gün arabayla gelirim. X (Yanlış)*

Öğretmen	
Pantolon	
Muz	
Kuş	
Göz	
Sekreter	
Güzel	
Hastane	
Mutluluk	
Bitir-	
Ulaş-	

Uygulama öğrencilere çizelgedeki gibi sunulmuştur. Örnekte herhangi bir yönlendirmeye yer vermemek için örnek tanım yapılmamış, nasıl olmaması gerektiği hakkında bir bilgi verilmeye çalışılmıştır. Öğretmen herhangi bir yönlendirmeyi içermeyen gerekli açıklamaları yaptıktan sonra öğrencilere 30 dakika verilmiş, 30 dakika sonra kağıtlar toplanmıştır.

6.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada alanyazında yer alan tanım türlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmış, AOBM’de dil seviyeleri ve tanıma, sözcük öğretimine ilişkin verilerin neler olduğuna yer verilmiş, alanyazında sözcük öğretiminde yer alan yöntem, strateji, teknik ve yaklaşımların neler olduğundan söz edilmiştir. Ardından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış olan kitaplarda sözcük öğretiminde tanım türlerinin nasıl kullanıldığına ilişkin incelemeler yapılmış ve çalışmada kullanılacak olan uygulamaya yer verilmiştir.

6.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Çalışmanın veri kaynağını oluşturan bütün kitaplar alanyazın taraması sonucu elde edilen tanım türlerine göre incelenmiş ve bunun için her kitabın verilerini içeren incelemelere yer verilmiştir. Bu incelemeler öncelikle *var veya yok* biçimi ile saptanmış, görülen her tanım türünün var olduğunu belirtmek için (+) işareti

kullanılmış, ardından da verilerin çözümlenmeleri yapılmış ve raporlaştırmayla sunulmuştur. Uygulama aşamasında da alanyazından elde edilen tanım türlerine ait ulamlar doğrultusunda bir liste oluşturulmuş, 89 öğrencinin verdiği yanıtlar tek tek incelenmiş ve oluşturulan listeye göre *var veya yok* yolu izlenmiş ve gerektiğinde de raporlaştırmaya gidilmiştir.

7. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde kuramsal çerçevede ve yöntem bölümünde aktarılan bilgiler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılmakta olan *Yeni Hitit Serisi 1-2-3*, *İstanbul Serisi* ve *İzmir A1-A2* ders ve alıştırma kitaplarının sözcük öğretiminde tanım türlerini ilgilendiren bölümleri incelenerek hangi tanım türlerini içerdikleri betimlenip tartışılacaktır. Bu bölümün temel amacı, sözü edilen kitaplarda sözcük öğretimiyle ilgili bölümlerde tanım türlerine nasıl bir açıklama yaptıklarını saptamak, tanımlamaya yönelik hazırlanan etkinliklerin özelliklerini belirlemektir

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış olan birçok kitap bulunmaktadır. Aygüneş 2007 yılında okuma becerilerini inceleme üzerine yapmış olduğu yüksek lisans tezinde 22 kitaba ulaştığını belirtmiş ancak çalışmasında sınıf ortamında kullanılan ve bireysel olarak kullanılabilen toplam 12 kitabı okuma becerisi bağlamında değerlendirmiştir. Şahin, A. ise 2010 yılında okuma becerilerini inceleme üzerine yapmış olduğu yüksek lisans tezinde Aygüneş (2007)'in 22 çeşit kitaptan söz ettiğine yer vermiş ancak kendi tezinin sınırlandırmasını AOBM ölçütlerine göre yer verdiğini açıklamıştır. Bu çalışma da Şahin, A. (2010)'in açıklamalarına da dayandırılarak AOBM ölçütlerini içeren ve yeni baskıları yapılmış olan, güncel olarak kullanılmakta olan *Yeni Hitit Serisi 1-2-3*, *İstanbul Serisi* ve *İzmir Serisi A1-A2* ders ve alıştırmaya kitapları seçilmiştir.

Seçilen kitapların özellikleri şöyledir: *Yeni Hitit Serisi 1-2-3* kitaplarındaki birinci seri AOBM'de sözü edilen A1 ve A2 düzeylerine denk gelmektedir. İlk altı ünite A1 düzeyine, son altı ünite ise A2 düzeyine aittir. İkinci seri AOBM'de sözü edilen eşik düzey olan, yabancı dil öğretiminde en önemli düzey olarak geçen B1 düzeyini içermektedir. Bu düzey basit kullanımlardan karmaşık kullanımlara geçildiği için eşik düzey olarak gösterilmektedir. Bu seride de bu açıklama göz önünde bulundurularak seri sadece bir düzey için oluşturulmuştur. Üçüncü seri AOBM'de B2 ve C1 düzeylerini kapsamaktadır. Kitaptaki ilk altı ünite B2 düzeyine, son altı ünite de C1 düzeyine aittir.

İstanbul Serisinin kitapları da her düzey için ayrı bir biçimde oluşturulmuştur. Yine *Yeni Hitit Serisi*'nde olmadığı gibi aynı sebeplerden dolayı *İstanbul Serisinde* de C1 ve C2 düzeyi kitap bulunmamaktadır.

İzmir Serisinde ise sadece A1 ve A2 düzeyinde kitaplar vardır. Ancak bu çalışmanın sınırlılıkları dahilinde AOBM'ye uygunluk koşulunu taşıdığı ve yaygın olarak kullanıldığı için bu çalışmada bu seriye de yer verilmiştir.

Belirlenen bu kitaplardaki sözcük öğretiminde tanım yapma, tanım türlerinden yararlanma ve bunlara bağlı olarak stratejilerin, yöntemlerin, yaklaşımların kullanıldığı etkinlikleri belirleme amacı güden bu çalışmada elde

edilen verilere göre belge incelemesi, çözümlenmeleri yapılmış, çözümlenmelere yer verilmiş, alanyazın taramasıyla ulaşılan tanım türleri bir liste halinde sunulmuş ve incelemeler bu listeye göre yapılmıştır.

Tanım Türü	Var/Yok
------------	---------

7.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Hazırlanan Ders Gereçlerinde Tanım Türlerinin İncelenmesi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan AOBM'nin gerektirdiği niteliklerini tam olarak taşıyan, bu çalışma için seçilen *Yeni Hitit Serisi 1-2-3*, *İstanbul Serisi A1- A2- B1- B2* ve *İzmir Serisi A1- A2* ders ve alıştırmaları kitapları incelendikten sonra aşağıda yer alan çizelgelerdeki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizelge 16: Yeni Hitit Serisi-1 Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	++++ ++++
İşlev ile Tanım	++++ ++
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++
Karşıtanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	++++ ++++
Üstdilsel Tanım	++++
Üstanlamlılık Yoluyla Tanım	++++ ++++
Açıklamalı Tanım	+++
Anlama Yoluyla Tanım	++++ +++
Biçimsel-Anlamsal Tanım	+
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	++++ ++++

Bu çizelgeye bakıldığında *Yeni Hitit Serisi-1* ders kitabında en çok kullanılan ilk üç tanım türünün içindeleme/içinde barındırma olarak tanım, kaplam yoluyla tanım, üstanlamlılık yoluyla tanım olduğu saptanmıştır. Üstanlamlılık ve kaplam yoluyla yapılan tanım türlerinin aynı olduğu rapor edilmiştir. Bunları izleyen tanım türü ise özellik yükleme ve belirginleştirme yoluyla yapılan tanımlardır. En az kullanılan tanım türü ise biçimsel-anlamsal tanım türüdür. Kitapta 11 farklı tanım türünün kullanıldığı görülmektedir. Kitapta tanımlamalar yapılırken ilk bölümlerde daha çok resimler eşleştirme etkinlikleri kullanılmıştır.

Çizelge 17: Yeni Hitit Serisi-1 Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
Üstdilsel Tanım	++++++
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++++ +
Karşıtanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Üstanlamlılık Yoluyla Tanım	++++++ ++
İşlev ile Tanım	++++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	++++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	++++++ ++
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	++++++ ++++

Bu çizelgeye göre yine ders kitabında olduğu gibi *Yeni Hitit Serisi-1* alıştırma kitabında içindeleme/içinde barındırma olarak tanım türü en çok kullanılan tanım türü olmuştur. Bu tanım türünü yine ders kitabında olduğu gibi kaplam yoluyla tanım, üstanlamlılık yoluyla tanım türleri izlemektedir. Bu tanım türlerinden sonra eşanlamlılık yoluyla yapılan tanım türü gelmektedir. En az kullanılan tanım türü de karşıtanlamlılık yoluyla yapılan tanım türü olarak görülmüştür. *Yeni Hitit Serisi-1* ders kitabında 11 olarak saptanan tanım türlerinin sayısı alıştırma kitabında 8'dir. Ders kitabındaki tanım türlerinin sayısının alıştırma kitabındaki tanım türlerinin sayısına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Alıştırma kitabında daha az sözcük öğretimi etkinlikleri yer almakta, daha çok dilbilgisi öğretimi öne çıkmaktadır.

Çizelge 18: Yeni Hitit Serisi-2 Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++ ++++ ++++ ++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	++++ ++++
Açıklamalı Tanım	++++ ++++ ++++
İşlev ile Tanım	++++ ++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	++++
Üstdilsel Tanım	++++
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	++++
Üstamlılık Yoluyla Tanım	++++

Türkçenin B1 dil düzeyinde öğretiminde kullanılan bu ders kitabında birinci kitaba göre daha uzun ve daha çok sözcüklü metinler bulunduğundan dolayı yer alan tanım türlerinin çeşit olarak değil ama yoğunluk olarak dikkat çektiği görülmektedir. Bu kitapta en çok kullanılan tanım türü eşanlamlılık yoluyla yapılan tanımdır. Bu tanım türünü açıklamalı tanım türü, işlev ile tanım ve özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türleri izlemektedir. En az görülen tanım türü ise üstamlılık ve kaplam yoluyla yapılan tanım türleridir. 8 farklı tanım türünün yer aldığı saptanmıştır. Bu ders kitabında daha çok deyimlerin, atasözlerinin ve kalıp sözlerin öğretiminin fazlalığı göze çarpmaktadır.

Çizelge 19: Yeni Hitit Serisi-2 Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
------------	---------

Açıklamalı Tanım	+++++
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	++++
Üstdüsel Tanım	++++
İşlev ile Tanım	+++
Üstanlamlılık Yoluyla Tanım	+++++
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	+++++

Bu çizelgeye göre ders kitabında yer alan tanımlarla karşılaştırıldığında yoğunluk olarak daha az tanım türünün bulunduğu dikkat çekmektedir. En çok kullanılan tanım türü ise açıklamalı tanım türüdür. Bu tanım türünü eşanlamlılık yoluyla tanım ve içindeleme/ içinde barındırma olarak tanım türü izlemektedir. En az görülen tanım türü ise işlev ile tanım türüdür. Yine ders kitabında olduğu gibi alıştırma kitabında da 8 farklı tanım türü saptanmıştır.

Çizelge 20: Yeni Hitit Serisi-3 Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
------------	---------

Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++ ++++ ++++
İşlev ile Tanım	++++
Üstdilsel Tanım	++++ ++++
Açıklamalı Tanım	++++ ++++ ++++ ++++ ++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	++++ ++++ ++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	++++
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	++++
Üstamlılık Yoluyla Tanım	++++

Yeni Hitit Serisi'nin son kitabında diğerlerine göre uzunluğu ve yoğunluğu daha da fazla olan metinler bulunduğu için tanım türlerinin kullanımında da artış olduğu görülmüş, açıklamalı tanım türü en çok kullanılan tanım türü olarak saptanmıştır. Bu tanım türünden sonra en çok kullanılan tanım türleri eşanlamlılık yoluyla tanım ve özellik yükleme/belirginleştirme yoluyla tanım türü olmuştur. En az kullanılan tanım türünün ise kaplam ve üstamlılık yoluyla yapılan tanım türleri olduğu ve 8 farklı tanım türü saptanmıştır.

Çizelge 21: *Yeni Hitit Serisi-3* Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
------------	---------

Üstdilsel Tanım	++++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	+++
Üstamlılık Yoluyla Tanım	+++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	++++++
Altamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++
Eşamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++++ ++++++
Karşıtlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+
Açıklamalı Tanım	++++++
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	++++++

Bu çizelgeye bakıldığında *Yeni Hitit Serisi-3*'ün alıştırma kitabında eşamlılık yoluyla yapılan tanım türünün fazla olduğu görülmektedir. Bu tanım türünden sonra en çok kullanılan tanım türleri açıklamalı tanım türü ve üstdilsel tanım türü ile içindeleme/içinde barındırma olarak tanım türüdür. Bu alıştırma kitabında en az görülen tanım türleri karşıtlamlılık ve altamlılık yoluyla yapılan tanım türleridir. Yine diğer ders ve alıştırma kitaplarının karşılaştırmalarında olduğu gibi bu alıştırma kitabında da tanım türlerinin kullanımın yoğunluğu ders kitabındaki kullanım yoğunluğuna göre daha azdır. Ayrıca 9 farklı tanım türünün yer aldığı saptanmıştır. Karşıtlamlılık yoluyla tanım türü ders kitabında da en az görülen tanım türü olarak görülmüştür.

Çizelge 22: İzmir Serisi A1 Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	+++++
İşlev ile Tanım	+++++
Karşıtanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++ +
Üsttanlamlılık Yoluyla Tanım	+++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Üstdilsel Tanım	+
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	+++++

Bu çizelgedeki verilere göre *İzmir Serisi'nin A1* ders kitabında en çok kullanılan tanım türü karşıtanlamlılık yoluyla yapılan tanım türü, içindeleme/içinde barındırma olarak yapılan tanım türü ve özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türüdür. En az görülen tanım türleri ise üstdilsel tanım ve eşanlamlılık yoluyla yapılan tanım türleridir. Kitap genelinde toplam 8 tanım türünün varlığı dikkat çekmektedir. Kitabın ilk bölümlerinde genellikle sözcük-resim eşleştirme yoluna gidilerek öğreticinin açıklamasını gerektiren etkinliklere yer verilmiştir.

Çizelge 23: İzmir Serisi A1 Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
İşlev ile Tanım	++++++ +++++
Karşıtanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++++ ++++++ +++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Üsttanlamlılık Yoluyla Tanım	+++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	+++++
Anlama Yoluyla Tanım	+++++
Eştanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Açıklamalı Tanım	+++++
İçlem Yoluyla Tanım	+++++
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	+++++

Çizelgedeki verilere göre *İzmir Serisi A1* alıştırma kitabında en çok kullanılan tanım türü ders kitabındaki gibi karşıtanlamlılık yoluyla yapılan tanım türüdür. Bu tanım türünden sonra en çok kullanıldığı saptanan diğer tanım türleri de işlev ile tanım ve özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım ve açıklamalı tanım türüdür. En az görülen tanım türünün anlama yoluyla tanım türü olduğu görülmektedir. Kitap genelinde 10 farklı tanım türüyle karşılaşmıştır.

Çizelge 25: İzmir Serisi A2 Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
İşlev ile Tanım	+++++
Açıklamalı Tanım	+++++
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Karşıtanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	+
Üsttanlamlılık Yoluyla Tanım	+
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	+++++
Anlama Yoluyla Tanım	+++++
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	+++++

Yine ders kitabında olduğu gibi alıştırma kitabında da en çok kullanılan tanım türü işlev ile tanım türü olarak saptanmıştır. Bu tanım türünü izleyen tanım türleri ise anlama yoluyla tanım türü ve içindeleme/içinde barındırma olarak tanım türleridir. En az görülen tanım türleri ise kaplam ve üsttanlamlılık yoluyla yapılan tanım türleri ile özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türleridir. Bu alıştırma kitabında 9 farklı tanım türünün olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 26: İstanbul Serisi A1 Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++++
Karşıtanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++++ ++++++
İşlev ile Tanım	++++
Üstdilsel Tanım	+++
Açıklamalı Tanım	++++

Çalışmada incelenecek olan son seri *İstanbul Serisi*'dir. Çizelgede yer alan verilere bakıldığında *İstanbul Serisi*'nin A1 ders kitabında en çok kullanılan tanım türü karşıtanlamlılık yoluyla yapılan tanım türü ile eşanlamlılık yoluyla yapılan tanım türüdür. En az görülen tanım türü ise üstdilsel tanım türü olarak saptanmıştır. Kitapta toplamda 5 farklı tanım türü ile karşılaşmıştır. Diğer serilere bakıldığında bu kitapta daha az tanım türünün yer aldığı göze çarpmaktadır.

Çizelge 27: İstanbul Serisi A1 Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
Karşıtanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++++ ++++++
Açıklamalı Tanım	++++++
Üstanlamlılık Yoluyla Tanım	++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	++++
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	++++++

Yine ders kitabında olduğu gibi *İstanbul Serisi A1* alıştırma kitabında da en çok kullanılan tanım türü karşıtanlamlılık yoluyla tanım türü olarak saptanmıştır. Bu tanım türünü açıklamalı tanım ile içindeleme/içinde barındırma olarak tanım türleri izlemektedir. En az kullanılan tanım türleri kaplam ve üstanlamlılık yoluyla yapılan

tanım türleri olarak görülmüştür. Kitapta toplamda 5 farklı tanım türünün olduğu saptanmıştır.

Çizelge 28: İstanbul Serisi A2 Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
Açıklamalı Tanım	+++
İşlev ile Tanım	+++++ +++
Karşıtanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Üsttanlamlılık Yoluyla Tanım	+++++
Üstdilsel Tanım	+++++
Altanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++
Eşanlamlılık Yoluyla Tanım	+++
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	+++++

Çizelge incelendiğinde *İstanbul Serisi*'nin A2 dil düzeyi için hazırlanmış olan bu kitapta işlev ile tanımın daha çok yer aldığı saptanmıştır. Bu tanım türünün ardından üstdilsel tanım ile içindeleme/içinde barındırma olarak tanım gelmektedir. En az görülen tanım türü ise açıklamalı tanım, eşanlamlılık ve karşıtanlamlılık yoluyla tanım türleridir. Bu ders kitabında 9 farklı tanım türünün yer aldığı saptanmıştır.

Çizelge 29: İstanbul Serisi A2 Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
Eşanlamlılık Yoluyla Tanım	+++++
Üstdilsel Tanım	++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	++
Üstanlamlılık Yoluyla Tanım	++
Açıklamalı Tanım	++++
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	++++

Çizelgedeki veriler incelendiğinde bu alıştırma kitabında eşanlamlılık yoluyla tanım türünün çokluğu dikkat çekmektedir. Bu tanım türünü üstdilsel tanım türü ile açıklamalı tanım ve içindeleme/içinde barındırma olarak tanım izlemektedir. Bu kitapta en az olduğu görülen tanım türlerinin üstanlamlılık ve kaplam yoluyla yapılan tanımlar olduğu görülmektedir. Kitapta toplamda 6 farklı tanım türü olduğu saptanmıştır.

Çizelge 30: İstanbul Serisi B1 Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
İşlev ile Tanım	+++
Üstdilsel Tanım	+++++
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++ ++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	+++
Açıklamalı Tanım	+++

İstanbul Serisi'nin bu ders kitabında en çok kullanılan tanım türü eşanlamlılık yoluyla yapılan tanım türüdür. Bu tanım türünü üstdilsel tanım izlemektedir. Bu tanım türlerinden sonra ise az kullanılan ve sayıca eşit olan işlev ile tanım, özellik

yükleme ve belirginleştirme ile tanım ve açıklamalı tanım gelmektedir. Kitapta toplamda 5 farklı tanım türü saptanmıştır.

Çizelge 31: İstanbul Serisi B1 Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++ ++++
Açıklamalı Tanım	++++
Üstdilsel Tanım	+++
Özellik Yüklem ve Belirginleştirme ile Tanım	+++

İstanbul Serisi B1 ders kitabında saptandığı gibi alıştırma kitabında da en çok kullanılan tanım türünün eşanlamlılık yoluyla yapılan tanım türü olduğu görülmüştür. Bu tanım türünü açıklamalı tanım türü izlemektedir. En az görülen tanım türlerinin üstdilsel tanım ve özellik yüklem ve belirginleştirme ile tanım olduğu saptanmıştır. Serinin bu alıştırma kitabında toplamda 4 farklı tanım türüne yer verildiği görülmektedir.

Çizelge 32: İstanbul Serisi B2 Ders Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
Üstdilsel Tanım	+++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	+++++
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++ +++++
İşlev ile Tanım	+++++
Açıklamalı Tanım	++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Üstanlamlılık Yoluyla Tanım	+++++
Altanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	+++++

Çizelgedeki verilere göre *İstanbul Serisi B2* ders kitabında en çok kullanılan tanım türü eşanlamlılık yoluyla yapılan tanım türü olarak görülmüştür. Bu tanım türünden sonra en çok kullanılan tanım türleri sırasıyla üstdilsel tanım, içindeleme/ içinde barındırma olarak tanım ve özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türleri olarak saptanmıştır. En az görülen tanım türü ise altanlamlılık yoluyla yapılan türüdür. Bu ders kitabında toplamda 9 farklı tanım türünün yer aldığı görülmektedir.

Çizelge 33: İstanbul Serisi B2 Alıştırma Kitabında Yer Alan Tanım Türleri Dağılım Çizelgesi

Tanım Türü	Var/Yok
Üstdilsel Tanım	+++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	+++++
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++ +++++
İşlev ile Tanım	+++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Üstamlılık Yoluyla Tanım	+++++
Altamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Açıklamalı Tanım	++++
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	+++++

Çizelgedeki verilere göre *İstanbul Serisi B2* alıştırma kitabında eşanlamlılık yoluyla tanım türü en çok kullanılan tanım türü olarak saptanmıştır. Bu tanım türünü sırasıyla özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım ve içindeleme/içinde barındırma olarak tanım türü izlemektedir. Kitapta en az görülen tanım türü ise açıklamalı tanım olarak görülmüştür. Kitapta toplamda 9 farklı tanım türü saptanmıştır.

Bu çizelgelere bakıldığında eşanlamlılık ve karşıt anlamlılık yoluyla yapılan tanım türlerinin fazlalığı dikkat çekmektedir. Bütün serilerde de ilk bölümlerde sözcük öğretimi sözcük-resim eşleştirme ile gerçekleşmekte, öğreticinin aktif olması beklenmektedir. Ders kitaplarında yer alan tanım türlerinin alıştırma kitaplarında yer alan tanım türlerine göre hem sayı hem de yoğunluk olarak daha fazla olduğu saptanmıştır. Bunda en büyük etken ders kitabındaki metinlerin daha uzun ve sözcük içerdiği sözcük açısından daha yoğun olmasıdır. Bütün ders ve alıştırma kitaplarında üstamlılık ve kaplam yoluyla yapılan tanım türlerinin eşit olduğu saptanmıştır. Genelde tanım türlerinin sayıları ders ve alıştırma kitaplarındakilerle doğru

orantılıdır. Örneğin *İstanbul Serisi B2* ders kitabı ve alıştırmaya kitaplarındaki tanım türlerinin sayısı eşittir. Bu durumun da kitaplarda sözcük öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin aynı ya da benzer olduğundan dolayı gerçekleştiği söylenebilir.

Çizelgelere bakıldığında en çok kullanılan ve üç seride de ortak olarak görülen tanım türleri şöyledir: eşanlamlılık yoluyla tanım, karşıtanlamlılık yoluyla tanım, işlev ile tanım, kaplam yoluyla tanım, üstanlamlılık yoluyla tanım, altanlamlılık ile tanım, üstdilsel tanım, açıklamalı tanım, anlama yoluyla tanım, özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım.

Yeni Hitit Serisi'nde genelde en çok kullanılan tanım türleri içindeleme/içinde barındırma ile tanım, eşanlamlılık yoluyla tanım ve açıklamalı tanım olarak görülmüştür. *İzmir Serisi*'nde en çok görülen tanım türleri karşıtanlamlılık yoluyla yapılan tanım türü ve işlev ile yapılan tanım türleridir. *İstanbul Serisi*'nde en çok kullanılan tanım türleri ise karşıtanlamlılık yoluyla yapılan tanım türü, işlev ile yapılan tanım türü, eşanlamlılık yoluyla yapılan tanım türüdür. En az kullanılan tanım türlerine bakılacak olursa; *Yeni Hitit Serisi*'nde az görülen tanım türleri karşıtanlamlılık yoluyla yapılan tanım, altanlamlılık yolula yapılan tanım, üstanlam ve kaplam yoluyla yapılan tanım türleridir. *İzmir Serisi*'nde az görülen tanım türleri kaplam, üstanlam yoluyla tanım ile üstdilsel tanımdır. *İstanbul Serisi*'nde az görülen tanım türleri ise üstdilsel, üstanlamlılık ve kaplam yoluyla tanım ile açıklamalı tanım türleridir. Bu durumda en ders ve alıştırmaya kitaplarında en çok görülen tanım türlerini içindeleme/içinde barındırma olarak tanım, eşanlamlılık yoluyla tanım ve üstanlamlılık yoluyla tanım biçiminde yazmak gerekmektedir.

7.2. Uygulama

Bu bölümde çalışmada çıkan sonuçları karşılaştırmak üzere Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi ve Araştırma Uygulama Merkezi (DEDAM)'nde C1 düzeyindeki yaş ortalamaları yirmi bir olan otuz üç kız, elli altı erkek toplam seksen dokuz öğrenciye yapılan tanım türlerini nasıl kullandıklarına ilişkin uygulamanın sonuçlarına yer verilecektir. Bu sonuçlara yer verilirken önce söz konusu sözcüklerin

Türkçe Sözlük'te yer alan tanımlarına yer verilecek, ardından öğrencilerden alınan yanıtlara göre oluşturulan tablolar ve yorumları sunulacaktır.

Çizelge 34: Öğretmen Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması

öğretmen a. Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime.
'*Öğretmenimizin verdiği konuları manzum yazardım bazen.*' –Y. Z. Ortaç.

Tanım Türü	Sözcük : Öğretmen
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	+++++ +++++ +++++ +++++
Üstdilsel Tanım	+++++
Üstsözlükbirimsel Tanım	+
Biçimsel-Anlamsal Tanım	+++++
Mantıksal Tanım	+
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++
Üstanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Eşdeğerlik ile Tanım	+++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	+++++ +++++ +++++ +++++
İşlev ile Tanım	+++++

Uygulamanın içinde yer alan bu sözcük için öğrencilerin verdiği tanımlar incelendiğinden yukarıdaki tablo ortaya çıkmaktadır. Bu tabloda öğrencilerin bu sözcük için kullandığı tanım türleri yer almaktadır. Bu tablodaki verilere göre öğrencilerin büyük çoğunlukla özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türünü kullanarak tanım yaptıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu tanım türünü içindeleme/içinde barındırma tanım türü izlemektedir. Ayrıca öğrencilerin *öğretmen* sözcüğünü tanımlarken en çok kullandıkları sözcükler *okul, öğrenci, ders, kişi, insan* gibi sözcükler olarak saptanmıştır. En az kullanılan tanım türleri ise mantıksal tanım ve üstsözlükbirimsel tanım olarak görülmektedir.

Çizelge 35: Pantolon Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması

pantolon *a. Fr.* pantolon Belden başlayan ve genellikle paçaları ayak bileklerine kadar inen giyecek: ‘Günde iki kez pantolonunun ütülenmesini istiyordu.’ –A. Kutlu.

Tanım Türü	Sözcük : Pantolon
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	++++ ++++
Üstdilsel Tanım	++++
Üstsözlükbirimsel Tanım	+
Göndergesel Tanım	++
Mantıksal Tanım	++++
Üstamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++ ++++ ++++ +++
Anlamayla İlgili Tanım	++
Betimleyici Tanım	++++ +++
Eşdeğerlik ile Tanım	++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	++++ ++++
İşlev ile Tanım	++
Biçimsel Tanım	++++

Uygulamanın ikinci sözcüğü olan pantolon sözcüğünün tanımlanmasında elde edilen sonuçlar yukarıdaki tabloda yer aldığı gibidir. Bu verilere göre pantolon sözcüğünün tanımı için en çok kullanılan tanım türü üstamlılık yoluyla yapılan türüdür. Bu tanım türünden sonra en yaygın kullanılan diğer tanım türleri özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım ve içindeleme/içinde barındırma olarak tanım türleridir. En az görülen tanım türleri ise üstsözlükbirimsel tanım türü, işlev ile tanım türüdür. Bu sözcüğün genelde *bir kıyafet, bir giysi, giyecek* sözcükleri ile tanımlandığı görülmüştür. Bu sözcüğün tanımlanmasında dikkat çeken bir nokta da 4 öğrencinin ‘*gömlek ile giyilen bir giysi*’ gibi birbirine yakın tanımlarda bulunarak mantıksal tanım türü kullanmasıdır. İki öğrenci de ‘*erkekler tarafından giyilen bir giyecek*’ gibi birbirine yakın tanımlarda bulunmuştur.

Çizelge 36: Muz Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması

muz *a. Ar. mûz bit. b. 1.* Muzgillerden, sıcak bölgelerde yetişen, bir çenekli, çok yıllık bir bitki (*Musa sapientum*). **2.** Bu bitkinin kendine özgü hoş kokulu, tatlı, besleyici, kalın kabuklu uzun meyvesi.

Tanım Türü	Sözcük : Muz
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	++++ ++++ ++++ ++++
Üstdilsel Tanım	+++++
Üstsözlükbirimsel Tanım	+
Göndergesel Tanım	+++++
Mantıksal Tanım	++++ ++++ ++++
Üstanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++ ++++ ++++ ++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Betimleyici Tanım	++++ ++++ ++
Eşdeğerlik ile Tanım	+++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	++++ ++++
İşlev ile Tanım	+++
Biçimsel Tanım	++++ ++++

Uygulamanın sözcüklerinden birisi olan *muz* sözcüğü için öğrenciler tarafından yapılan tanımlamalarda en çok kullanılan tanım türü *Türkçe Sözlük*'te de yer aldığı gibi üstanlamlılık yoluyla yapılan tanım türü ve içindeleme/içinde barındırma yoluyla yapılan tanım türüdür.. En az görülen tanım türü ise üstsözlükbirimsel tanım türüdür. Bu sözcük tanımlanırken öğrencilerin tanımlarında dikkat çeken sözcükler *maymunların sevdiği, tatlı, yumuşak, sarı bir meyve, yiyecek, tropikal bir yiyecek* sözcükleridir. Bu sözcüklerin çoğu mantıksal tanım türüne işaret etmektedir. Çünkü '*yumuşak meyve*' diye tanımlandığı zaman yumuşak meyve denilince akla sadece muz gelmemekte, yumuşak olan daha birçok meyve bulunmaktadır.

Çizelge 37: Kuş Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması

kuş *a. hay. b. 1.* Yumurtlayan omurgalılarından, akciğerli, sıcakkanlı, vücudu tüylerle örtülü, gagalı, iki ayaklı, iki kanatlı, uçucu hayvanların ortak adı: ‘Çalıların üstünde kuşlar cıvıdayarak uçuşuyordu.’ –Ö. Seyfettin.

Tanım Türü	Sözcük : Kuş
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	++++ ++++ ++++ ++++
Üstdilsel Tanım	++++
Üstsözlükbirimsel Tanım	+
Mantıksal Tanım	++++ ++++ ++++ ++++ +
Üstamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++ ++++ ++++ ++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	+++
İçlem Yoluyla Yapılan Tanım	+
Betimleyici Tanım	++++ ++++ ++++
Eşdeğerlik ile Tanım	++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	++++ ++++ ++++
Biçimsel Tanım	++++

Bu sözcüğün tanımında en çok kullanılan tanım türü mantıksal tanım türü olarak belirlenmiştir. Bu tanım türünü izleyen tanımlar ise içindeleme/içinde barındırma olarak tanım, üstamlılık yoluyla yapılan tanım, özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım ve betimleyici tanımdır. En az kullanılan tanım türü ise içlem yoluyla yapılan tanım ve üstsözlükbirimsel tanım türü olarak saptanmıştır. Bu sözcüğün tanımlanmasında öğrenciler tarafından kullanılan sözcükler, uçabilen, uçuyor, küçük, ağaç, hayvan, canlı, kanatlı sözcükleridir. Bu sözcükler de genelde özellik belirten sözcüklerdir. Ayrıca uç- eylemi tanımlarda çok kullanılmıştır. Uçan hayvan tanımlamasıyla çok karşılaşmıştır. Ancak sadece kuşlar uçmamaktadır.

Çizelge 38: Göz Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması

*göz*⁹ a. 1. anat. Görme organı, basar. 2. Bazı deyimlerde görme ve bakma. 3. Oda.

Tanım Türü	Sözcük : Göz
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	+++++ +++++
Üstdilsel Tanım	+++
Üstsözlükbirimsel Tanım	+
Mantıksal Tanım	+++++
Üstamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++ +++++
Kaplam Yoluyla Yapılan Tanım	+++
Anlamayla İlgili Tanım	+++
Betimleyici Tanım	+++++ ++ +++++
Eşdeğerlik ile Tanım	+++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	+++++ ++
İşlev ile Tanım	+++++ +++++ +++++
Biçimsel Tanım	++

Uygulamanın dördüncü sözcüğü olan göz sözcüğü için öğrenciler tarafından yapılan tanımlarda en çok görülen tanım türü büyük oranla işlev ile tanım olarak saptanmıştır. Bu tanım türünden sonra Çoğu öğrenciler tanımlarında genellikle *görmek için, bakmak için, yüzde, iki tane* gibi sözcükler kullanmışlardır. Üstamlılık yoluyla yapılan tanım türü, içindeleme/içinde barındırma olarak tanım türü gelmektedir. En az kullanılan tanım türleri ise üstsözlükbirimsel tanım, üstdilsel tanım ve biçimsel tanım olarak saptanmıştır. *Türkçe Sözlük*'teki diğer anlamlarına rastlanılmamıştır. Öğrenciler tarafından sadece görme organı olarak söz edildiği görülmüştür.

⁹ *Türkçe Sözlük*'te göz sözcüğü için 13 farklı anlamdan söz edilmektedir. Ancak burada ilk üç anlamı yazılmıştır.

Çizelge 39: Sekreter Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması

sekreter *a. Fr. secrétaire* **1.** Özel veya kamu kuruluşlarında belli bir makama, kişiye yardımcı olmak amacıyla haberleşmeyi sağlayan, yazışma yapabilen görevli. **2.** Özel kuruluşlarda veya kamu kuruluşlarında yönetim ve yazışmalardan sorumlu kimse, yazman. **3.** Gazetelerde sayfa düzenlemesini yapan kimse.

Tanım Türü	Sözcük : Sekreter
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	++++++
Üstdilsel Tanım	++++++
Üstsözlükbirimsel Tanım	+
Göndergesel Tanım	++++++
Mantıksal Tanım	++++++ ++++++ +
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++++
Üstanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++++
Betimleyici Tanım	++++++ ++++++
Eşdeğerlik ile Tanım	++++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	++++++ ++++++ ++++++
İşlev ile Tanım	++++++ ++++++

Uygulamanın altıncı sözcüğü olan *sekreter* sözcüğünün tanımlanmasında en çok kullanılan tanım türleri özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım, mantıksal tanım ve işlev ile tanım türleri olmuştur. En az kullanılan tanım türü ise üstsözlükbirimsel tanım ile üstdilsel tanım türüdür. Öğrenciler tarafından oluşturulan tanımlarda dikkat çeken sözcükler *yardımcı, asistan, ofis, patron, çay ve mektup yazmak* sözcükleri olmuştur. Türkçe Sözlük ile karşılaştırıldığında *yardımcı, asistan ve mektup yazmak* (yazışma) sözcükleri her ikisinde de görülmektedir. Öğrencilerin yapmış oldukları mantıksal tanımlarda *ofiste çalışan kişi* gibi tanımlara sıkça rastlanılmıştır.

Çizelge 40: Güzel Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması

güzel¹⁰ *sf.* **1.** Göze ve kulağa hoş gelen, hayranlık uyandıran, **çirkin** karşıtı: *Güzel kız. Güzel çiçek.* **2.** İyi, hoş. ‘*Güzel şey canım, milletvekili olmak.*’ –Ç. Altan. **3.** Beklenene uygun düşen, ve başarı düşüncesi uyandıran: *Güzel bir fırsat.*

Tanım Türü	Sözcük : Güzel
Üstdilsel Tanım	+
Dilsel Tanım	+
Üstsözlükbirimsel Tanım	+++++
Göndergesel Tanım	++
Yarı Biçimsel Tanım	+
Mantıksal Tanım	+++++
Karşıtanamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Eşanamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++ +++++ +++++
Betimleyici Tanım	+++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	+++++
İşlev ile Tanım	+++++

Güzel sözcüğünü tanımlamaları istenilen öğrencilerin cevaplarında *Türkçe Sözlük*'te ikinci anlamda yer alan *iyi, hoş* sözcüklerinin sıkça kullanıldığı görülmektedir. Bu durum da eşanamlılık yoluyla tanım türü içinde değerlendirildiğinden dolayı tanımlarda kullanım sıklığı en yüksek olan tanım türü eşanamlılık yoluyla tanım türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tanım türünden sonra en çok kullanılan tanım türü *Türkçe Sözlük*'te de birinci anlamda yer alan karşıtanamlılık yoluyla tanım türü olmuştur. Bu tanım türü için en çok kullanılan sözcük de *çirkin* sözcüğü olarak görülmektedir.

¹⁰ *Türkçe Sözlük*'te *güzel* sözcüğü için 12 farklı anlamdan söz edilmektedir. Ancak burada ilk üç anlamı yazılmıştır.

Çizelge 41: Hastane Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması

hastane a. (*hasta:ne*) Fars. Hastalara yatarak veya ayakta tanı, tedavi ve bakım hizmetlerinin hekim, hemşire ve diğer sağlık çalışanları tarafından verildiği sağlık kuruluşu: ‘*Babam hastaneye gidip başhekimle görüştü.*’ – A. Kutlu.

Tanım Türü	Sözcük : Hastane
İçindeleme/İçinde Barındırma Olarak Tanım	+++++ +++++ +++++ +++++
Üstdilsel Tanım	+++
Üstsözlükbirimsel Tanım	+
Göndergesel Tanım	++
Biçimsel-Anlamsal Tanım	+++++ +++++ +++++
Mantıksal Tanım	+++++ +++++ +++++
Üstamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++
Anlamayla İlgili Tanım	+++
Betimleyici Tanım	+++++ +++++
Eşdeğerlik ile Tanım	+++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	+++++ +++++ +++++
İşlev ile Tanım	+++++ +++++

Bu sözcüğün tanımlanmasında en çok kullanılan tanım türü içindeleme/içinde barındırma olarak tanım, özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım ve mantıksal tanım olarak belirlenmiştir. En az kullanılan tanım türü ise üstsözlükbirimsel tanım, üstamlılık yoluyla yapılan tanım ve anlamayla ilgili yapılan tanımdır. Bu sözcüğün tanımlarında en çok karşılaşılan sözcükler *hasta*, *yer*, *sağlık*, *doktor*, *hemşire* sözcükleri olarak not edilmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan tanımların *Türkçe Sözlük*'te yer alan tanım ile benzerlikler gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Çizelge 42: Mutluluk Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması

mutluluk –ğu a. Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut (I), ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik: *'Hele bir de birkaç sünger bulabilse artık mutluluğunun sınırı olmayacaktı.'* – Halikarnas Balıkcısı

Tanım Türü	Sözcük : Mutluluk
Üstdilsel Tanım	++++
Üstsözlükbirimsel Tanım	++++++
Biçimsel-Anlamsal Tanım	+++++++++
Mantıksal Tanım	++++++++
Karşıtanlamlilik Yoluyula Yapılan Tanım	++++++++
Eşanlamlilik Yoluyula Yapılan Tanım	++++
Üstanlamlilik Yoluyula Yapılan Tanım	++++++++ ++++
Betimleyici Tanım	++++++++ ++++++++
Açıklamalı Tanım	+
Eşdeğerlik ile Tanım	+++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	++++++++ +++++
İşlev ile Tanım	++++++++

Bu sözcüğün tanımlanmasında en çok kullanılan tanım türleri betimleyici tanım ve özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türleridir. En az görülen tanım türleri ise açıklamalı tanım, eşanlamlilik yoluyla yapılan tanım ve üstdilsel tanım türleridir. Bu sözcüğün tanımlanmasında his, duygu gibi kavramlar ile tanım türünün biçimsel-anlamsal tanım türü olmasını sağlayan mutlu kıl- mutlu ol- gibi eylemlerin kullanıldığı söz konusudur. *Türkçe Sözlük*'te yer aldığı gibi *saadet* sözcüğüyle de karşılaşmıştır.

Çizelge 43: Bitirmek Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması

bitirmek (-i) **1.** Bitmesini sağlamak, sona erdirmek, tüketmek, tamamlamak, sonuçlandırmak: ‘ Bu işi sonuna kadar bitirmek lazım.’ – P. Safa. **2.** Güçsüz düşürmek, bitkin duruma getirmek, yormak. **3.** Onulmaz duruma getirmek, mahvetmek.

Tanım Türü	Sözcük : Bitir-
Üstdilsel Tanım	+
Üstsözlükbirimsel Tanım	++++
Biçimsel-Anlamsal Tanım	+++++
Mantıksal Tanım	++++
Karşıtanamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+
Eşanamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	+++++
Betimleyici Tanım	+++++
Eşdeğerlik ile Tanım	++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	+
İşlev ile Tanım	+++++

Bitirmek sözcüğünün tanımlanmasında en çok görülen tanım türleri eşanamlılık yoluyla tanım ve biçimsel-anlamsal tanım tür olarak görülmüştür. En az görülen tanım türleri ise üstdilsel tanım, özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım türleridir. Öğrencilerin yaptığı tanımlarda da *Türkçe Sözlük*'te birinci anlamdaki gibi *sona erdirmek*, *bitmesini sağlamak*, *tamamlamak* ve *tüketmek* sözcüklerinin yanında *noktalamak* sözcüğü de yer almaktadır. Bazı tanımlar yine *bitirmek* eylemi kullanılarak yapılmıştır. Bu tanım türü de biçimsel-anlamsal tanım türüdür.

Çizelge 44: Ulaşmak Sözcüğü için Tanım Türü Belirleme Uygulaması
ulaşmak (-e) 1. Varmak, gelmek. 2. Elde etmek, erişmek. 3. Yetişmek.

Tanım Türü	Sözcük : Ulaş-
Üstdilsel Tanım	++
Üstsözlükbirimsel Tanım	++++
Eşanlamlılık Yoluyla Yapılan Tanım	++++ ++++
Betimleyici Tanım	++++ ++++
Eşdeğerlik ile Tanım	++++
Özellik Yükleme ve Belirginleştirme ile Tanım	+++
İşlev ile Tanım	++++

Uygulamada tanımı yapılması istenilen son sözcük olan *ulaşmak* sözcüğünün tanımında en çok kullanılan tanım türü eşanlamlılık yoluyla yapılan tanım türü olmuştur. Bu tanım türünü betimleyici tanım türü ve işlev ile tanım türü izlemektedir. En az görülen tanım türü üstdilsel tanım türü özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanımdır. Bu eylemin tanımı yapılırken öğrenciler tarafından çoklukla kullanıldığı görülen eylemler *Türkçe Sözlük*'te yer aldığı gibi *varmak*, *gelmek* eylemleridir.

Uygulamada öğrencilerin tanımlamakta zorluk çektiği sözcüklerin eylemler olduğu ortaya çıkmıştır. Somut sözcüklerin ise soyut sözcüklere göre daha kolay bir biçimde tanımlandığı saptanmıştır. Uygulama genelinde en çok kullanılan tanım türü içindeleme/içinde barındırma olarak tanım, özellik yükleme ve belirginleştirme ile tanım, eşanlamlılık yoluyla tanım, işlev yoluyla tanım, mantıksal tanım ve üstanlamlılık yoluyla yapılan tanım türlerinin olduğu öne çıkmıştır. Ders ve alıştırma kitaplarındaki sonuçlarla da karşılaştırıldığında içindeleme/içinde barındırma olarak tanım, üstanlamlılıkla yapılan tanım ve eşanlamlılıkla yapılan tanım türleri en çok kullanılan tanım türleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

8. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Nesnenin/kavramın/sözcüğün anlamını aktarırken birçok tanım türünün kullanılabilmesi görülmektedir. Anlamı aktarmakta kullanılan tanım türlerinin nasıl bir içeriğe sahip olduğu konusunun da açıklanması gerekmektedir. Tanım yaparken ilk ve en önemli özellik tanımın bilindiği var sayılan sözcükler/kavramlar kullanılarak yapılması gerektiğidir. Anlamı anlaşılır kılamayacak olan açıklamalardan, açılmamalardan ve öznel yargılardan uzak durulmalıdır. Anlamı açık olmayan ve birden fazla anlama sahip olan sözcükler kullanılmamalı, aynı tanım içinde birden fazla tanıma da yer verilmemelidir. Tanım kendi içinde tutarlı olmalı, tanımlar dönem içindeki yaşayan dile ait olan sözcük ve kavramlarla yapılmalıdır. Ayrıca işlevsel özelliklere yer verilmeli, gerekli ve yeterli bilgiler bir bağlam ile sunulmalıdır.

Alanyazın incelemesinin ardından AOBM’de yer alan dil ölçütlerine ve bunların tanım ve sözcük öğretimine ilişkin olan bölümlerine yer verilmiştir. Bu bölümde AOBM’de belirten her düzeyde farklı türden sözcükler öğretildiğine ve bu sözcüklerin öğrencinin daha çok günlük hayatta kullanabileceği sözcükler olduğuna dikkat çekilmiştir. Her ayrı düzeyde öğrencilerin neler yapabildiğini gösteren açıklamaların yer aldığı tablolar oluşturulmuş, öğrencilerin hangi düzeyde hangi sözcüksel becerileri gerçekleştirebileceğine yer verilmiştir. Bu bilgilere yer verilirken öğrencilerin genel sözcüksel becerileri söz konusu edilmiş, herhangi bir sınırlamaya gidilmediği saptanmıştır. Bu açıklamalarda ‘anlaşılır bir biçimde, bağlantılı bir anlatımla, uygun sözcüklerle’ gibi anlatımların varlığı dil öğrencilerinin hangi düzeyde olurlarsa olsunlar dilbilgisine ve sözcük bilgisine sahip olmaları gerektiğini öne sürmektedir. Oluşturulmuş olan tablolardan anlaşıldığı üzere her düzeyde öğrencilerin yetkin olduğu durumlar, gerçekleştireceği işlevler basitten karmaşığa doğru gelişim göstermektedir.

AOBM öğrencinin bildiklerini eyleme dönüştüreceği eylem odaklı bir yaklaşım çerçevesinde oluşturulduğu için öğrencinin iletişimsel olarak da etkin durumda olması beklenmektedir. Bu durumda öğrencinin sözcükleri, sesleri ve sözdizimsel kuralları anlamada, bunlara ilişkin iletişimsel dil edinci geliştirmede ve dilbilgisine ilişkin alımlamada ve üretimde de başarılı olması söz konusudur.

Anlamadaki ve sözcük öğretimindeki başarı iletişimdeki başarıyı da beraberinde getirecektir. Bu durumlarda temelde sağlam bir eğitim programıyla daha iyi bir gelişme gösterecektir. Bunun için AOBM’de her öğrenci için belirlenmiş olan ve öğrencilerden beklenen becerilerin, işlevlerin doğru bir biçimde gerçekleşmesi için bu eğitim programlarının mümkün olduğunca çok dil bilgisi, dil becerisi ve dil kullanımını üzerinde yoğunlaştığı *kapsamlı*, bilgilerin açık bir biçimde aktarıldığı *saydam* ve öğretimde iç çatışmaların yaşanmayacağı *tutarlı* bir yol izlemesi gerektiği açıktır. Bu programların aynı zamanda esnek olması, çokamaçlı olması ve kesin yargılar içermemesi de izlemesi gereken yollardandır.

Edinç kavramı öğrencinin eylemleri gerçekleştirmesini sağlayan bilgi, beceri ve nitelik, özelliktir. Bir dil öğrencisinin dili öğrenirken ya da kullanırken genel edinç ve iletişimsel edinç olarak iki tür edinçten yararlandığı söylenir. Dil öğrencisi bildiklerini kullanıma dökerken de bu iki edinç türünden yararlanmaktadır. Genel edincin yalnızca dil hakkındaki bilgiyi değil, dünya bilgisi, sosyokültürel bilgi gibi konuları da kapsadığı görülmektedir. Genel edinçte dilsel etkinlikleri içeren tüm eylemler söz konusudur. İletişimsel edinç ise dilin kullanımında iletişimsel yönün daha yoğun olarak kullanıldığı, ön plana çıktığı edinç türüdür. Dil gelişimine katkı sağlayan bu edinç türlerinin öğrencilerin bağlam oluşturma, sözcük kullanma, oluşturulan bağlamı anlama, tanım yapma, tanıma ulaşma süreçlerinde de etkilerinin kaçınılmaz olduğunu söylenebilir. Bu edinç türleri birbirleri ile sıkı bir ilişki içinde olduğu için herhangi birinin diğerinden üstünlüğü söz konusu bile edilemez. Çünkü her dil düzeyi farklıdır. Öğrencilerin dil düzeylerine göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sözcük ve dilbilgisi kullanımları, becerileri ve yapabilirlikleri dil düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

Öğrencinin sözvarlığı ve dilbilgisi yetkinliği ne kadar olursa dilde başarısı da aynı ölçüde o kadar çok olur. Çünkü öğrencinin söylenenleri anlarken, iletişimi doğru, yeterli ve gerekli bir biçimde gerçekleştirirken, duygu, düşünce ve deneyimlerini başkalarına aktarırken öğrencinin en temel dayanağı, iletişimin, anlamının, anlaşmanın kilit noktası sözvarlığıdır. Sözvarlığı geniş olan bir öğrenci dili kullanırken ve iletişim kurarken çok sıkıntı çekmemektedir. Ancak anlaşmada ve iletişimi gerçekleştirmede en büyük etken olan sözcüklerin ve dilin öğretim sırasında

öğretilen şeylerin bütün işlevlerini göz önünde bulundurarak öğretmek gerekmektedir. İletişimsel, kullanımsal ve kültürel öğeler de unutulmamalıdır. Öncelikli olarak da en sık kullanılan sözcüklerin öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü toplum tarafından sık kullanılan sözcükler yeni öğrenciler tarafından da bilinmelidir. Varsa sözcüklerin eşdizimlilikleri de verilmeli, tüm bunlar bir bağlam içinde ve öğrencinin dil düzeyine uygun olarak öğrenciye sunulmalıdır.

Öğretilecek sözcükler öğrencilerin dil düzeylerine göre belirlendikten sonra diğer önemli basamak bu sözcüklerin nasıl, hangi yöntemlere, tekniklere, modellere veya kuramlara göre öğretileceği, hangilerinden yararlanılacağıdır. Çok geniş bir alanı kapsayan sözcük öğretiminde kullanılacak yöntemler de çoktur. Bu yöntemlerden öğrencilerin dil düzeylerine göre uygun olan yöntem seçilip uygulanmalıdır.

Öğrenilen sözcüğün zihinde açıklık kazanıp bir yer alması, içselleştirilmesi en önemli basamaklardandır. Bu basamakların gerçekleşmesi için gösterme, anlatma, açıklama gibi bazı teknikler vardır. Bu teknikler kullanılarak bilginin işleme sürecine destek olunur. Kavram haritaları oluşturmak da bu tekniklerden bir tanesidir. Bu teknik ile öğrencinin eski bilgileri ile yeni bilgilerini düzenli bir biçimde depolaması düzenlemesi amaçlanmaktadır.

Sözcük öğretiminin başarısında önemli bir role sahip olan diğer etken de kullanılan stratejilerdir. Stratejiler, bellek stratejileri ve bilişsel stratejiler olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğreticiler, stratejiler konusunda bilgi sahibi olmalı ve hangi stratejinin ne zaman kullanılacağını bilmeli, ona göre yönergelerini hazırlamalıdır.

Bir metin içinde sözcüğün anlamının anlaşılması için anlama stratejileri büyük önem taşımaktadır. Sözcüklerin değerlendirilebilmesi ve yeni bilgilerin eski bilgilerin üzerinden oluşturulabilmesi için diğer etken de bu anlama stratejileridir. Öğrencinin sözvarlığını geliştiren bu yöntem, teknik ve stratejilerin çoğu öğretici merkezlidir. Bu yüzden öğretici her zaman derse hazırlıklı gitmeli, bir sonraki ders hakkında gerekiyorsa notlar almalı ve diğer yöntem, teknik ve stratejiler konusunda da bilgi sahibi olmalıdır.

Etkileşimsel Model, Yapılandırmacılık ve 5E Öğrenme Modeli sözcük öğretiminde yararlanılacak olan modellerdendir. Elbette daha birçok model vardır. Ancak bu çalışmanın amacına hizmet ettiği için bu modeller seçilmiştir. Etkileşimsel modelde yapı, bağlam ve kullanım işlevleri bir arada tutulduğu için daha çok sözlü anlatımları ilgilendirir. Öğrenci anlamlandırma sürecinde kendi yaşantılarıyla metni bir arada değerlendireceği ve katılımcı olacağı için zihinsel süreci aktiftir. Yeni bilgiler daha çok eski bilgilere dayandırılarak oluşturulduğu için dinleyen öğrenciler bunları yorumlamaya ve çözümlenmeye çalışırlar.

Yapılandırmacılık da keşfetme, düşünme gibi üst düzey zihinsel becerileri ele alır. Burada da yine yeni bilgilerin temeli eski bilgilere dayandırılır. Öğrenci odaklı olan bu yaklaşımda öğrenci yeni bilgiyle ilgili anlamları oluşturmaya ve oluşturduğu bu anlamları uygulamaya koymaya çalışır. Yeni bilgilerle eski bilgiler karşılaştırılır ve özümleme ve düzenleme yoluna gidilir.

Öğrenme Halkası ya da diğer adıyla 5E Öğrenme Modeli olan bu yaklaşım da yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulmuştur. Bu modelin adını aldığı beş önemli aşama, *dikkat çekme, keşfetme, açıklama, bilgiyi derinleştirme ve değerlendirme*dir. Bu aşamalara göre sırasıyla şu işlemler gerçekleştirilir: dikkat çekme aşamasında yeni konuyla ilişki olan ön bilgiler verilerek merak duyguları harekete geçirilir. İkinci aşama olan keşfetmede öğrenciler eski bilgilerini kullanarak yeni düşünceler ortaya koymaya çalışırlar. Açıklama aşamasında öğrencilerden düşüncelerini açıklamaları istenir. Bilgiyi derinleştirme aşamasında da öğretici yeni etkinlikler hazırlayarak öğrencilerin yeni öğrenilen bilgiyi farklı durumlarda çözümlemesini amaçlar. Son basamak olan değerlendirme de ise öğrencilerin kazandığı bilgi ve becerilerin değerlendirmesi yapılarak yanlış öğrenme olup olmadığı test edilir. 5E Öğrenme Modeli ile gerçekleşen derste öğrencilerin büyük bir başarı sergileyeceği düşünülmektedir. Bunun nedenlerinden birisi, bu modelde günlük yaşamla iç içe örnekler verilmesinin mümkün olmasıdır. Çünkü öğrencilere ne kadar bilgi sunulursa öğrencilerin o bilgileri akılda tutmaları ve derinlemesine anlamaları da daha kolay hale gelecektir. Öğreticinin ve öğrencinin de aktif olduğu bu modelde öğretici sürekli farklı öğrenme yaşantıları sunacağı için yaratıcı olmalıdır. Bu konuda öğrenciler için bir seminer düzenlenebilir ve deneyimler paylaşılabilir.

Yöntem, teknik, model ve yaklaşımlar başlıklarından sonra yer verilen son konu daha önce okuma alt becerilerini geliştirmek için hazırlanmış olan ama bu çalışmada sözcük öğretimine uyarlanan Bloom'un Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırması yer almaktadır. Sözcük öğretimine göre yeniden uyarlanan ve sözcük yeniden hazırlanan bu sınıflandırmada *bilgi, kavrama, uygulama, çözümlenme, birleştirme, değerlendirme* olarak altı düzey önem taşımaktadır. Bu sınıflandırmada her düzeye göre sözcük öğretimi için sorular sorulmuş, kullanılacak olan stratejiler belirlenmiştir. Her basamakta yeni bilgiye ait farklı bir etkinlik, yeni bir soru bulunmakta, sorular yeni bilginin en iyi biçimde öğrenilmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle öğretici sürekli dikkatli olmalı ve öğrencinin sözlükçesine katkı sağlayabilecek sözcükleri metin içinden çıkarıcı bir yaklaşımla seçmesini bilmelidir.

Nitel araştırmanın veri toplama yöntemlerinden *yazılı belge incelemesinin* kullanıldığı bu çalışma, iç içe geçmiş durum deseni örneğini taşımaktadır. Çalışma oluşturulan ilk önce alanyazın araştırması yapılmış, yabancı dil öğretiminde evrensel bir nitelik taşıma amacı güden AOBM incelenmiş ve çalışma için seçilen *Yeni Hitit Serisi 1-2-3, İstanbul Serisi A1-A2-B1-B2* ve *İzmir A1-A2* ders ve alıştırmaları kitapları içinde bulundurduğu tanım türlerine göre incelenmiş, ardından da uygulamalı çalışmaya yer verilmiştir. Ders incelemelerinde bazı kitaplarda çok fazla yeni sözcük girdisi olduğu gözlemlenmiştir. Bazı metinlerinde öğrencinin düzeyinin çok üzerinde olduğu düşünülmektedir. Etkinliklerin çoğunda da sözcük öğretiminden çok dilbilgisini geliştirmeye yönelik alıştırmalar bulunduğu gözlemlenmiştir. Bazı kitaplarda da bazı sözcüklerin günlük yaşamın çok dışından, öğrencinin bir daha görmeyeceği, duymayacağı sözcükler olduğu görülmüştür. Öğrencinin bir daha karşılaşmayacağı sözcüklerin öğretimi öğrenciler için sadece bir yük olmaktan öteye gitmeyeceği açıktır. Ancak burada yapılan saptamalar bütün kitaplar için değil, belirtildiği üzere bazıları için geçerlidir.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplardan *Yeni Hitit Serisi*'nde metinlerin yoğunluğu ve metinlerde fazla sözcük olduğu göze çarpmaktadır. *İstanbul Serisi*'nde ise durum tam tersidir. *İzmir Serisi*'nin ise metinlerin içerikleri ve sözcük öğretimi açısından biraz daha güçlendirilmesi gerekmektedir.

Ders ve alıştırma kitaplarında öğrencilerin yaptığı tanımlarda da en çok saptanan tanım türleri içindeleme/içinde barındırma ile tanım, üstanlamlılık ile tanım ve eşanlamlılık yoluyla tanımdır. Ders ve alıştırma kitaplarından elde edilen sonuçlar ile öğrencilerin hangi tanım türlerini kullanarak tanım yaptığına ilişkin uygulamadaki sonuçların benzer özellikler gösterdiği saptanmış, ortaya konulmuştur. Bu yönüyle bu çalışma, sözcük öğretimiyle ilgili yapılacak çalışmalar için yol gösterici nitelik taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2003). Kavram Haritalarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi Dergisi**. Sayı 34.
- Akarsu, B. (1998). **Dil-Kültür Bağlantısı**. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Aksan, D. (1999). **Anlambilim**. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2007). **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim**. 1.Cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, T. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmek Üzere Sözcük Öğretimi ve Örnek Ders Gereci Geliştirme Önerisi.
http://www.e-dil.net/M_2013_2_1.aspx
- Atademir, H. R. (1996). **Organon 4 İkinci Analitikler**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. S. 56.
- Aygüneş, M. (2007). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisinin Geliştirme Yolları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barın, E. (1992). Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Bir Metod Denemesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayezit, H. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Behnür, M. H. (2002). Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar. Yayınlanmamış Doktora Tezi. G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bingöl, Abdülkuddus. (1993). **Klasik Mantık'ın Tanım Teorisi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Can, T. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı.
<http://www.ingilish.com/yasamboyuogrenme.htm> son erişim 01.02.2014 tarihinde.
- Çelik, S. (2010). **Bilgi Felsefesi**. İstanbul: Doruk Yayıncılık. s. 91.
- De Simone, C. (2010). **Applications of Concept Mapping**. Canada: College Teaching. S. 35.
http://www.tandfonline.com/loi/vcol20#.UvDXf_nwk8o adresinden 29.12.2013 tarihinde son erişim.
- Değer Cem, A. ve Fidan, Ö. (2005). İkinci Dilde Okuma Alt Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Malzeme Oluşturma-Geliştirme Önerileri. **Dil Dergisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları. Sayı: 12. S. 7- 18.
- Demirel, Ö. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Usem Yayınları. S. 56.
- Demirel, Ö. (2004). **Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Dosyası**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri Ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme. **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gencan, T. N. (2001). **Dilbilgisi**. Ankara: Ayraç Yayınevi. S. 533.
- Gu, P.Y. (2003). Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. **The Electronic Journal for English as a Second Language**.

Vol. 7. No. 2. Nanyang Technological University.
<http://tesl-ej.org/ej26/a4.html> adresinden 12.03.2014 tarihinde son erişim.

- Günay, V. D. (2002). **Göstergebilim Yazıları**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, V. D. (2013). **Dil ve İletişim**. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Günay, V. D. (2007). **Sözcükbilime Giriş**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Sözlü Anlama Becerilerini Geliştirme. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Sayı: 2. S. 16.
- Hançerlioğlu, O. (1985). Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar. Cilt: 3. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (1985). Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar. Cilt: 4. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (1985). Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar. Cilt: 6. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (1985). Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar. Cilt: 7. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kahraman, T. (2009). **Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi**. İzmir: Kanyılmaz Basımevi. S. 59.
- Kanlı, U. (2009). Yapılandırmacı Kuramın Işığında Öğrenme Halkasının Kökleri ve Evrimi: Örnek Bir Etkinlik. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. Gaziantep Üniversitesi.
- Kantemir, E. (1997). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınları. S.57.
- Kaptan, F. (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 14. S. 95-99.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 27. Sayı:1. S. 141-153.

- Kıran, A. ve Kıran Z. (2010). **Dilbilime Giriş**. Ankara: Seçkin Yayıncılık. S. 245.
- Kıran, A. ve Kıran Z. (2003). **Yazınsal Okuma Süreçleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık. S. 215-289.
- Komisyon, (2011). **Türkçe Sözlük**. Genişletilmiş 11. Baskı. Ankara: TDK Yayınları.
- Komisyon, (2013). **Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme**. Frankfurt: telc GmbH.
- Korkmaz, Z. (1992). **Grammer Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. S.100.
- Köse, D. (2005). Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metnine Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Larsen-Freeman, D. (2000). **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- McCarten, J. (2007). **Teaching Vocabulary: Lessons From the Corpus Lessons for the Classroom**. New York: Cambridge University Press.
- Öner, N. (1991). **Klasik Mantık**. Ankara: İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. Haziran 2008. Cilt:V, Sayı:I, 30-45.
- Özcan, Z. (2000). **Teolojik Hemenötik**. 2. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Pinxten, R. (1976). **Universalism Versus Relativism In Language And Thought: Proceedings of a Colloquium on the Sapir-Whorf Hypotheses.** Netherlands: Walter de Gruyter, S.5
- Richards, J.C. ve Rodgers T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge Univesity Press.
- Saygın, Ö., Atılboz, N.G. ve Salman, S. (2006). Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlılığın Temel Birimi-Hücre. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt: 26. Sayı: 1.
- Seppälä, S. (2004). *Composition et Formalisation Conceptuelles de la Définition Terminographique.* Yüksek Lisans Tezi. Université de Genève.
- Singhal, M. (2006). **Teaching Reading to Adult Second Language Learners: Theoretical Foundations, Pedagogical Applications, and Current Issues.** The Reading Matrix Inc. : USA
- Sünbül, A.M. ve Çalışkan M. (2010). Kavram Haritasının Öğretimi. **International Conference on New Trends in Education and Their Implications.**
<http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/159.pdf> 06.04.2014 tarihinde son erişim.
- Şahin, A. (2010). Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. ve Öztürk Abalı, Y. (2013). Türkçe Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanılması Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi.** Cilt: 2. Sayı: 7. S. 13-34.
<http://jlesite.org/sayilar/7/deedergisi7.pdf> 04.04.2014 tarihinde son erişim.
- Tamba Mecz, I. (1998), **Anlam bilim.** İstanbul: İletişim Yayınları. S. 89.

Ural, Ş. (1985). **Temel Mantık**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Uzdu Yıldız, F. (2010), Açıklama ve Açıklama Üzerine. **Synergies Turquie**. Fransa: Sylvains Lesmoulins. Sayı:3, S. 261-270.

Ülper, Hakan ve Karagül, S. (2012). Sözcük Öğretimi Yaklaşımları Açısından Türkçe Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi. **Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. S. 262-272.

Vardar, B. (2002). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Multilingual Yayınları, S.12.

Yalçın, M. (1991). **Şiirin Ortak Paydası Şiirbilime Giriş**. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları. S. 69.

Yaman, M. ve Baki, M. (2000). Fransızca/Türkçe Uzmanlık Alanı Metinlerinde Tanımlama Yöntemlerinin Karşılaştırılması. **XIV. Dilbilim Kurultayı Bildirileri**. Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınevi.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-öğretme Süreci. 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Konya: Selçuk Üniversitesi. S. 695-701.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S. (2010). **Homo Sermo Onis: İfade Eden İnsan**. İstanbul: Agora Kitaplığı.

Yılmaz, E. vd. (2012). Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar: **Kaplam ve İçlem Kavramlarının Sözlük Tanımındaki Yeri**. Pegem Akademi: Ankara. S. 477.

www.turkcebilgi.com 30.01.2014 tarihinde son erişim.

SÖZLÜKÇE

-A-

Açıklama: Explain

Açımlama: Paraphrase

Altanlamlılık: Hyponymy

Altkarşıtlık: Subcontraction

Anlambilimsel Tanım: Semantic
Definition

-B-

Bağdaşıklık: Coherence

Belirtik Anlam: Explicit Meaning

Betimleyici: Descriptive

Bilgiyi Derinleştirme: Elaborate

Bireşimsel Tanım: Synthetic Definition

-Ç-

Çelişiklik: Contradiction

Çıkarım: Inference

Çözümlemesel: Analytical

-D-

Değerlendirme: Evaluation

Dikkat Çekme: Engage

Dilsel Belirlemecilik: Linguistic
Determinism

Dilsel Görecelik: Linguistic Relativity

Dizisel: Paradigmatic

Dizimsel: Syntagmatic

Düzanlam: Denotation

Düzdeğişmece: Metonymy

-E-

Eğretileme: Metaphor

Eşanlamlılık: Synonymy

-F-

Fizikötesi Tanım: Metaphysical
Definition

-G-

Gösterimsel: Ostensive

-İ-**İçerme/İçindeleme:** Inclusion**İçlem:** Intension**İşlemsel Tanım:** Operational Definiton**-K-****Karmaşık Eksen:** Complex Axis**Karşıtanlamlılık:** Antonymy**Karşıtlık Ekseni:** Contrast Axis**Kaplam:** Extension**Kaplamsal:** Extensive**Kapsamlayış:** Synecdoche**Kavram:** Concept**Kısır Tanım:** Vicious Definition**Keşfetme:** Exploration**Kökbilimsel Tanım:** Etymological Definition**Kuralcı:** Prescriptive**Kümeleme:** Clustering**-O-****Olumlu Gösterim:** Positive Deixis**Olumsuz Gösterim:** Negative Deixis**Oluşul/Yapıcı Tanım:** Constructive Definition**-Ö-****Örtük Anlam:** İmplicit Meaning**-P-****Parçasal:** Partitive**-S-****Sezgisel-Deneyimsel Beceriler:** Heuristic Skills**Sözcük:** Word**Sözel Tanım:** Verbal Definition**-T-****Tutarlılık:** Cohesion**Tümevarımcı Tanım:** Inductive Definition**Türetimsel:** Derivational**-Ü-****Üreysel:** Generic**Üst anlamlılık:** Superordine

-V-

Varsayma: Supposition

-Y-

Yerleşmiş Tanım: Sedentary Definition

Yananlam: Connotation

Yansız Eksen: Neutral Axis

Yapılandırmacılık: Constructivism