

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

**TÜRKÇEDE EŞDİZİMLİ EYLEMLERİN
ALTULAM ÖZELLİKLERİ VE BU
ÖZELLİKLERİN TÜRKÇE EĞİTİM-ÖĞRETİM
ORTAMLARINA AKTARILMASI**

Serkan TURAN

İzmir

2018

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

**TÜRKÇEDE EŞDİZİMLİ EYLEMLERİN
ALTULAM ÖZELLİKLERİ VE BU
ÖZELLİKLERİN TÜRKÇE EĞİTİM-ÖĞRETİM
ORTAMLARINA AKTARILMASI**

Serkan TURAN

Danışman

Prof. Dr. F. Feryal Çubukçu

İzmir

2018

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkçede Eşdizimli Eylemlerin Altulam Özellikleri Ve Bu Özelliklerin Türkçe Eğitim-Öğretim Ortamlarına Aktarılması” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşerek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, onurumla onaylarım.

Serkan Turan

30.05.2018

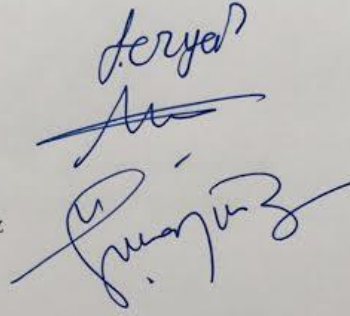
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Feryal Çubukçu

Üye : Doç. Dr. İrem Çomoğlu

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Gülşah Tıkız



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

28.6.2018



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.



TEŞEKKÜR

Yüksek lisansa başladığım andan itibaren, her fırsatta bana yardım eden, beni her zaman cesaretlendiren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bana ne zaman ihtiyacım olsa yol gösteren çok değerli danışman hocam Prof. Dr. F. Feryal Çubukçu'ya; sorularımı asla yanıtsız bırakmayan, beni her zaman düşünmeye sevk eden, bana bildiklerime farklı açıdan bakmayı öğreten Araş. Gör. Dr. Murat Özgen'e; bu süreçte yanımda olamamış fakat varlığını her daim yanımda hissettiğim annem Ayten Onursal'a; beni her zaman ve her yerde destekleyen babam Süleyman Turan'a ve ağabeyim Oğuz Turan'a; tez yazma sürecinde beni yüreklendiren ve yardımını esirgemeyen Sabri Zorlu'ya ve diğer arkadaşlarıma kıymetli emekleri için teşekkürü bir borç bilirim.

Serkan Turan

2018

İÇİNDEKİLER

YEMİN.....	i
DEĞERLENDİRME TUTANAĞI	ii
TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA FORMU	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİL LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Amaç ve Önem	2
1.3. Araştırma Problemleri	2
1.4. Sayıtlar	3
1.5. Sınırlılıklar	3
BÖLÜM II	4
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	4
2.1. Giriş	4
2.2. Dil Öğretiminin Kısa Bir Tarihi	5
2.3. Tarihte Kullanılan Yabancı Dil Öğretme Yöntemleri ve Yaklaşımları	7
2.3.1. Yöntem mi? Yaklaşım mı?	7
2.3.2. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)	8
2.3.3. Doğrudan Yöntem (The Direct Method)	9
2.3.4. Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi (The Oral Approach and Situational Language Teaching)	10
2.3.5. İşitsel-Dilsel Yöntem (The Audio-Lingual Method)	11
2.3.6. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)	12

2.3.7. Telkin Yöntemi (Desuggestopedia)	13
2.3.8. Grupla Dil Öğrenimi (Community Language Learning)	15
2.3.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)	16
2.3.10. Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)	16
2.3.11. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)	18
2.3.12. İçerik Tabanlı Öğretim (Content-Based Instruction)	20
2.3.13. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)	22
2.3.14. Sözcüksel Yaklaşım (The Lexical Approach)	25
2.4. Eşdizimlilik ve Sözcüksel Yaklaşım	30
2.5. Eşdizimlilik ve Dil Öğretimi	39
BÖLÜM III	45
3. YÖNTEM	45
3.1. Giriş	45
3.2. Araştırma Planı	45
3.3. Çözümleme Yöntemi	48
BÖLÜM IV	50
4. BULGULAR	50
4.1. Geçişli – Geçişsiz	50
4.2. Durum	50
4.3. Eşdizimli Eylemlerin Analizi ve Sayısal Değerleri	51
BÖLÜM V	56
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	56
5.1. Tartışma	56
5.2. Sonuç	57
5.3. Öneriler	58
KAYNAKÇA	61

EKLER	69
-------------	----



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1:	35
Şekil 2:	36
Şekil 3:	36
Şekil 4:	37
Şekil 5:	38
Şekil 6:	38
Şekil 7:	51
Şekil 8:	51
Şekil 9:	52
Şekil 10:	53
Şekil 11:	54
Şekil 12:	55

ÖZET

TÜRKÇEDE EŞDİZİMLİ EYLEMLERİN ALTULAM ÖZELLİKLERİ VE BU ÖZELLİKLERİN TÜRKÇE EĞİTİM- ÖĞRETİM ORTAMLARINA AKTARILMASI

Bu çalışmanın amacı, Türk Dil Kurumu resmi internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemlerin altulam özelliklerini belirlemek ve bu özelliklerin Türkçe sözlüklerde yer almasına yönelik bir öneri sunmaktır. Eylemlerin Rol Kuramı (Theta Theory) (Chomsky, 1981) başlığı altında incelenen ulamlama (categorization) ve altulamlama (subcategorization) özellikleri, çalışmamızın temelini oluşturmaktadır. Çalışmamızın inceleme nesnesi olan Türkçe eylemler, Dokuz Eylül Üniversitesi Doğal Dil İşleme Grubu tarafından, internet ortamındaki Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük kullanılarak oluşturulan veri tabanından otomatik olarak seçilmiştir. Bu çalışmadaki incelemenin sonucunda, eylemlerin ilk anlamlarındaki altulam kümeleri belirlenmiştir. Bu çalışmada, incelenen eylemlerin yalnızca biçimsözdizimsel özelliklerinin ele alındığı göz önünde bulundurulduğunda, ileriki çalışmalarda, sözlükteki tüm eylemlerin hem yapısal hem de edici, deneyimci, konu, hedef, etkilenen, kaynak vb. gibi anlamsal özellikleri de ele alınarak altulam incelemelerinin yapılması ve sonrasında elde edilen bu bilgilerin Türkçe sözlüklere bütüncül bir biçimde aktarılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Güncel Türkçe Sözlük, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Ulamlama, Altulamlama, Eşdizimlilik, Eşdizimli Eylemler, Eşdizimlilik Öğretimi.

ABSTRACT

THE SUBCATEGORIZATION FEATURES OF THE COLLOCATIONAL VERBS IN TURKISH AND THEIR APPLICATION IN EDUCATION

The aim of this study is to define the subcategorization features of collocational verbs which consist of two or more words in Dictionary of Contemporary Turkish on the official web site of Turkish Language Association and to offer a suggestion for these verbs to take part in Turkish dictionaries. Our study is based on the categorization and subcategorization features of the verbs analyzed under the title of Theta Theory (Chomsky, 1981). The object of our study, Turkish verbs, are automatically chosen from Dictionary of Contemporary Turkish database by Dokuz Eylül University Natural Language Reporting Group. At the conclusion of this study, the first meanings of the verbs have been analyzed. Because of the fact that only morphosyntactic features of the verbs have been taken into consideration in this study, both structural and semantic features such as agent, experiencer, theme, goal, source etc. of all verbs can be involved in further studies. It is suggested that these acquired data may take place in an integrated way in Turkish dictionaries.

Key words: Dictionary of Contemporary Turkish, Teaching Turkish as a Foreign Language, Categorization, Subcategorization, Collocation, Collocational Verbs, Teaching Collocations.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Sözlük, bir dilin belli bir çağda ya da bütün çağlarda kullanılan sözcüklerini terimlerini ve kalıp kullanımlarını (deyimler, kalıp sözler, deyişler, atasözleri vb.), alfabetik düzen içinde, tanımları örnek tümceleri, söylenişleri, kökenleri, dil bilgisi kategorileri, eşanlamlıları, karşıt anlamlıları, bir başka dildeki karşıtlarıyla vb. sunan yapıtlara denir (Bingöl, 2006:2). Sözlükler, kullanım amacına göre çeşitlilik göstermektedir. Bazı sözlükler yukarıda sözü geçen tüm öğeleri barındırırken, bazıları ise sadece deyimler sözlüğü, atasözleri sözlüğü, eş anlamlı sözcükler sözlüğü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sözlükler bir dilin söz varlığını içerirler. Sözlük hazırlayıcıları, benimsemiş oldukları amaçlar ve seslenecekleri kitleler açısından çeşitli türlerde sözlükler ortaya koymuşlardır. Sözlüklerin en önemli özelliği temel başvurma kitapları arasında yer almalarıdır. Özellikle öğretim kurumlarında yaygın bir kullanımı kazanan sözlüklere, dili doğru ve yanlışsız konuşup yazma isteyenler, sözcüklerin anlam ayrımlarını, sözcüklerin tümce bağlamında hangi anlamda kullanıldıklarını öğrenmek amacıyla başvurumaktadırlar (Keskin, 1995: 11-12).

Sözlükler, bir dilin sahip olduğu söz varlığının kullanılabilme durumunda olan sözcüklerden oluşan temel kaynaklardır. Bu bakımdan sözlüklerin bireyin anlama ve anlama becerileriyle şekillenen anlam evreninin geliştirilmesinde önemli bir yeri vardır. Göçer'e göre, sözcükler, sözlükleri meydana getiren yapı taşlarıdır. Sözlükler, kelimelerin kullanımını bir yapı içinde göstermek için verilen örnekler aracılığı ile öğrencilerin şiir, hikâye, roman gibi türlerle Türkçenin inceliğini ve etkileyici güzelliğini tanımlarını sağlamak (2001: 388-400) amacıyla kullanılır. Kıran'a göre, bir sözlükbirimin (sözcüğün) anlamı, bağlam ve iletişim durumunda ortaya çıkar (2015: 61). O hâlde bir sözcüğün anlamı kavratılırken sözcüğün içinde bulunduğu bağlamdan hareket etmek doğru olur.

1.1. Problem Durumu

Türkçede eylemlerin altulam (subcategorization) özellikleri çoğu Türkçe eğitim-öğretim kitabında ve sözlükte tam olarak verilmemektedir. İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi dillerde hazırlanan sözlükler (anadil kullanıcıları için hazırlanan sözlükler ve yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan sözlükler) ve dil öğretim kitaplarında bulunan altulam bilgilerinin Türkçede belirlenememesi ve verilmemesi Türkçenin eğitimi ve öğretimi sırasında sorunlar yaratmaktadır. Örneğin İngilizce bir sözlük olan Cambridge Online Dictionary’de *call* (aramak, çağırmak) eylemi aratıldığında eylemin yanında “sonrasında ad gelen nesneli bir eylem” olarak altulam özellikleri gösterilmektedir (Cambridge Dictionary, 2018). Buna karşın, Türk Dil Kurumunun resmi internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlükte “ara-“ eylemi için ise sadece -i (yönelme durumu) belirtilmiştir (TDK, 2018). Eylemin altulamaması sözlükte yer almamaktadır. Bu durumda, özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin başvuracağı bir kaynağın eksikliği sıkıntısı ortaya çıkmaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, Türk Dil Kurumunun resmi internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük’teki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemlerin altulam özelliklerini belirlemek ve bu özelliklerin Türkçe sözlüklerde yer almasına yönelik bir öneri sunmaktır.

Anadil konuşucuları veya yabancı dil öğrenen kişiler için hazırlanmış olan Türkçe sözlüklerde altulamla bilgilerinin olmayışı, anlatımda dilbilgisel olamayan kullanımlara sebep olmaktadır. Eşdizimli eylemlerin üye yapılarının belirlenip, altulamlama özelliklerinin sözlüklere girmesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin dili daha doğru ve kolay öğrenebilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.3. Araştırma Problemleri

Belirlenen bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Türkçedeki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eylemlerin altulam bilgileri nelerdir?
- Bu eylemlerin türsel açıdan görünüşleri (tek-geçişli, geçişsiz vb.) ve bunların sayısal değerleri nelerdir?

- Geçişli eylem üyelerinin alması gereken durum belirticileri nelerdir?
- Bu altulam özellikleri Türkçe eğitim-öğretim ortamlarına nasıl aktarılabilir?

1.4. Sayılılar

Bu çalışmada Türk Dil Kurumu'nun resmi internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlükteki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eylemler incelenmiştir. Eşdizimli eylemlerin araştırma konusu olmasının sebebi ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin içinde deyim, atasözü, kalıplaşmış ifade gibi söz öbekleri bulunduran eşdizimli eylemlerin anlamlarını kavramada güçlük çektiği düşünülmektedir.

Sözcüklerin anlamlarını ayrı ayrı bilen bir kişi, bu sözcükleri bir arada gördüğünde ortaya çıkan ifadeyi anlamlandırmakta güçlük çekebilir ve bu ifadeyi bağlam içerisinde nasıl kullanması gerektiğini bilemeyebilir. Sözgelimi, *acele* ve *getir-* sözcüklerinin anlamlarını bilen bir kişi bu iki sözcüğü *aceleye getir-* olarak gördüğünde, bu ifadenin bağlam içerisinde *biri bir şeyi aceleye getir-* olarak kullanıldığını bilemeyebilir. Bu da kullanımda dilbilgisel olmayan ifadelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu çalışmayla bu türlü dilbilgisel olmayan kullanımların en aza indirileceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın inceleme nesnesi olan iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli Türkçe eylemler, Dokuz Eylül Üniversitesi Doğal Dil İşleme Araştırma Grubu (<http://nlp.cs.deu.edu.tr/>) tarafından internet ortamındaki Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük kullanılarak oluşturulan veri tabanından otomatik olarak seçilmiştir. Bu bağlamda Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük' te yer alan, iki ve daha fazla sözcükten oluşan 10.083 farklı eylem incelemeye dâhil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen eylemler Ek 1.'de yer almaktadır. *Yağmur yağ-*, *silah patla-* gibi eylemler üye yapısı barındırmadığı için çalışmanın dışında tutulmuştur. Eylemlerin altulam bilgilerini belirlemeyi amaçlayan ve örneklenen altulamlama çerçeveleri, veri tabanında yer alan eylemlerin ilk anlamları için oluşturulmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

2. İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.1.Giriş

Yabancı dil öğretimi, ana dilden farklı yapı, kavram ve dil bilgisi kuralları olan başka bir dilin öğretilmesi sürecidir. Yabancı dil öğretiminde yararlanılan farklı yöntem ve teknikler mevcuttur. Sınıf içi yabancı dil öğretiminin başarısı büyük oranda sınıfta uygulanan ilke, yöntem ve tekniklerden kaynaklanmaktadır. Çünkü yöntem ve teknikler bağlam içerisinde işlenmiş dil bilgisi yapılarının ve kurallarının aktarımını sağlayacak şekilde özel olarak düzenlenmiş araçlardır (Widdowson, 1990: 190). Sınıfın ihtiyacına göre şekillenen yöntem ve teknikler, dil öğretiminin hedefine daha hızlı, kolay ve etkili ulaşmasını sağlamaktadır.

Güncel Türkçe Sözlük'te yöntem, “bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, izlek, politika” ve “Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot” olarak tanımlanmaktadır (<http://tdkterim.gov.tr/bts/> : 20.12.2017). Yöntem, bir yaklaşımın uygulamaya dökülmesidir ve yöntemi geliştiren kuramcılar etkinlik türleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, kullanılacak malzeme ve izlenice oluşturma konularında bir model oluştururlar (Richards ve Rodgers, 2007: 1-3). Öğretimin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için izlenen bu yol, çağın yeniliklerine ve bilgi üretimine bağlı olarak bireylerin ihtiyaçları sürekli başka boyutlara taşındığı için sürekli yenilenmeye, iyileştirilmeye ve geliştirilmeye muhtaçtır. Bu gereklilik iyi bir yöntemin nasıl olması gerektiği hususunu sürekli gündemde tutmaktadır (Demirel, 1990: 23-26).

Geçmişten bu yana yabancı bir dilin nasıl daha etkin bir şekilde öğretilbileceği daima tartışma konusu olmuştur. Yabancı dil öğretim yöntemleri, yabancı bir dil öğrenme, bilgi birikimini kazandırma aracı olmanın ötesinde öğretim çalışmalarında öğrenciyi daha yetkin bir öğrenen haline getirmenin yolunu gösterme çabasında olan

sistemlerdir. Dil öğretiminde yöntem, öğrenciyi eğitimin amaçlarına en çabuk ve en güvenilir olarak ulaştıracak olan bir öğretim unsurudur. Günümüze kadar pek çok öğrenim ve öğretim yöntemi geliştirilmesine rağmen gerçek anlamda tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin varlığından söz edilemez.

Yabancı dil öğretiminde var olan yöntemlerin çeşitliliği, dil öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkili olduğu sorununun da beraberinde getirmektedir. Bir kişi üzerinde faydalı olabilecek bir yöntem başka bir kişi üzerinde aynı ölçüde başarılı olmayabilir ya da tamamen başarısız kalabilir (Tarcan, 2004: 6). Yabancı dil öğretim yaklaşımları ve yöntemlerinin iyi bilinmesi, bundan sonra yeni yaklaşım ve yöntemlerin gelişmesi ve bu sürecin takibi açısından oldukça önemlidir (Demircan, 2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem, öğretimin kuramsal temellerini belirler. Bu sebeple kullanılan yöntemlerin temel prensiplerini, sınırlarını, sınırlılıklarını, kullanım şekil ve özelliklerini iyi bilmek gerekmektedir.

2.2. Dil Öğretiminin Kısa bir Tarihi

Dil öğretiminin nasıl olması gerektiği tarihten günümüze kadar uzanan uzun ve karmaşık bir süreçtir. Aslına bakacak olursak yabancı dilin nasıl öğretileceği sorunu geçmişte ve günümüzde aynı tartışma konularını merkeze almıştır. Tarih boyunca dil öğretimindeki değişimler dil öğrenen kişilerin ihtiyaçlarındaki değişimleri bizlere yansıtmaktadır. Buna örnek olarak dil öğretiminin hedefi, okuduğunu anlamlandıramadan sözel yeterliliğe doğru kayması gösterilebilir. Bu değişimler, dilin doğasındaki teorilerin ve dilin öğreniminin değişimini de yansıtmaktadır. Kelly (1969) ve Howatt (1984) dil öğretimindeki birçok şeyin yeni olmadığını söylemektedir.

Günümüzde dünya nüfusunun yüzde altmışının çok dilli olduğu tahmin edilmektedir (Richards ve Rodgers, 2007: 3). Hem günümüzün hem de tarihin bakış açısına göre iki dilli ya da çok dilli olmak istisnai bir durum değil normal bir durumdur. O zaman kolayca söyleyebiliriz ki dil öğretimi geçmişten günümüze önemli bir kaygı alanı oluşturmaktadır. Günümüzde yabancı dil olarak çalışılan en yaygın dil İngilizce olmasına rağmen bundan beş yüz yıl önce Batı Dünyası'nda ticarete, dinde, yönetimde kullanılan en baskın dil Latince'dir. 16. yüzyılda Avrupa'daki politik değişimlerin sonucu olarak İtalyanca, Fransızca ve İngilizce giderek önem kazanmaya

başlamış ve Latince git gide eski değerini kaybederek sadece konuşma ve yazma dili haline gelmiştir.

Latincenin yaşayan bir dilden okul müfredatlarında seçmeli bir dil haline gelmesi, Latince çalışmalarını yeni bir boyuta taşımıştır. Klasik Latince çalışmaları, 17. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar yabancı dil çalışmalarına örnek olmuştur. 16. 17. ve 18. yüzyılda İngiltere’de dilbilgisi okullarına giden çocuklara çok detaylı olarak Latince dilbilgisine giriş dersleri verilmekteydi. Bu dersler ezbere dayalı dilbilgisi kurallarından, bağlaç ve ad çekimlerinden, çeviriden, örnek tümce yazmadan ve bazen de iki dil kullanarak yazılan metinlerden ve diyaloglardan oluşmaktaydı (Kelly, 1969; Howatt, 1983). Öğrencilerde düşük seviyede bir yeterlilik oluşturulduktan sonra öğrencilere ileri düzeyde dilbilgisi ve sözbilim çalışmaları verilmekteydi. Okul eğitimi çocuklar için çok can sıkıcı ve ürkütücüydü çünkü bilgideki herhangi bir eksiklik acımasız bir şekilde cezalandırılırdı. Bütün bunlara rağmen, eğitimdeki yaklaşımlara 16. yüzyılda Roger Ascham ve Montaigne, 17. yüzyılda ise John Locke ve Comenius Latincenin öğretilmesi konusunda yeni yöntemlere değinmişlerdir. Bu düşünürler müfredattaki Latince öğretime yeni öneriler sunmaktaydı (Kelly, 1969; Howatt, 1984). Fakat o zamanlarda Latince ideal dil olarak algılandığı için, dil çalışmaları için önerilen yenilikler, uzun süredir öğretilen Latince üzerinden yapılmaktaydı.

Latinceye duyulan ilginin azalması Latince öğretiminde yeni bir değerlendirmeyi de beraberinde getirdi. Latincenin önce düşünsel bir yetenek olarak daha sonra da dilbilgisi olarak öğrenilmesi fikri ön plana çıktı.

19. yüzyılın sonuna kadar, okullardaki yabancı dil öğretiminin temeli Latince öğretime dayanan bu yaklaşıma dayanmaktaydı. On dokuzuncu yüzyılın ortalarında kullanılan tipik bir ders kitabı, dilbilgisi konularını merkez alan ünitelerden ve bölümlerden oluşmaktaydı. Kitapta, bütün dilbilgisi konuları listelenmekte, dil bilgisel konular açıklanmakta ve örnek tümcelerle gösterilmekteydi.

Aslında yabancı dil öğretmeye yönelik ilk yöntem Latince öğretmeye yönelik bir uygulamaydı. Latincenin 500 senedir süregelen eğitim dili olması, eğitim gören bireyler için Latince eğitiminin önemini arttırmaktaydı. Bağlaç, ad çekimi gibi detaylı dilbilgisi çalışmaları, anadilden Latinceye çeviri yapma, Latince örnek tümce yazma gibi çalışmalar yabancı dil öğretme yönteminin merkezini oluşturmaktaydı. Bu da

bilinen ilk yabancı dil öğretme yöntemi olan Dilbilgisi Çeviri Yöntemi'nin (Grammar-Translation Method) temellerini oluşturmaktaydı (Richards ve Rodgers, 2007: 3).

2.3.Tarihte Kullanılan Yabancı Dil Öğretme Yöntemleri ve Yaklaşımları

2.3.1. Yöntem mi? Yaklaşım mı?

On dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru dilbilimciler ve dil uzmanları dil öğretiminin kalitesini geliştirmenin yollarını aramışlardır. Bunu da dilin nasıl öğrenildiği, hafızada nasıl oluşturulduğu, nasıl yapılandırıldığı gibi genel ilkelere ve kuramlara değinmişlerdir.

Zaman ilerleyip yirminci yüzyıla gelindiğinde, Amerikalı Uygulamalı Dilbilimci Edward Anthony (1963: 94) bu ilke ve kuramlara dayanarak bir düzenleme ileri sürmüştür. Bu düzenlemeyi ve kavramsallaştırmayı ise yöntem, yaklaşım ve teknik olarak adlandırmıştır.

Yirminci yüzyılda Anthony tarafından geliştirilen bu düzenlemede ast üst ilişkisi bulunmaktadır. Bu düzenlemenin en üst basamağında yaklaşım bulunmaktadır. Bunu sırasıyla yöntem ve teknik takip etmektedir. Yaklaşım, dildin doğasını ve dil öğretme teorilerini içeren bir kavramdır. Yöntem, dil öğretme sürecini ve bu süreçteki genel planı kapsamaktadır. Teknik ise sınıf içinde kullanılan etkinliklerde karşımıza çıkmaktadır.

Yaklaşım, dil öğretimi ve öğreniminin çeşitleriyle ilgilenen bir takım varsayımlardan oluşmaktadır. Yaklaşımlar varsayımsaldır ve öğretilcek konunun türünü tanımlamaktadır.

Yöntem ise hiçbir parçası birbiriyle çelişmeyen, dilin düzenli bir biçimde nasıl sunulacağı ile ilgili kapsamlı bir plandır. Parçaların birbiriyle çelişmemesi yöntemin içindeki yaklaşımlara bağlıdır. Yaklaşımlar varsayımsaldır fakat yöntemler süreçseldir. Bir yaklaşımın içinde birden çok yöntem olabilir (Anthony, 1963: 3-7).

Özetle yaklaşım, farklı seviyelerle ve farklı amaçlarla kullanılabilen, öğretmenin, öğrencinin ve etkinliğin rolünün değişik biçimlerde olabildiği yapısal bir planlamadır. Yaklaşımlarda öğretmenin hangi ilkeyi benimsediği ve bu yaklaşımı kendi bağlamına

nasıl uyguladığı konusunda bir esneklik söz konusu olabilmektedir. Diğer yandan yöntemde ise dersin amacı, öğretmen ve öğrenci rolü, ders içi etkinlik gibi açılardan belirli bir seviyeye uygulama yapılmaktadır. Yöntemde tüm bunlar önceden belirlenmiştir ve öğretmene hemen hemen hiç esneklik tanınmamaktadır (Richards, 2013).

2.3.2. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, yukarıda da belirtildiği gibi, en eski yabancı dil öğretme yöntemlerinden biridir. Bu yöntemde asıl amaç, hedef dildeki yazılı metinleri okuyup anlayabilmektir. Bu yüzden yazı dili konuşma dilinden daha önemlidir. Ders genelde bir metin üzerinden işlenir ve öğretmen kolay kolay metin dışına çıkmamaktadır. Ders yapısı olarak esnek bir ders planı söz konusu değildir. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi'nde, öğrencilere hedef dilin dilbilgisi yapısı detaylı bir biçimde anlatılır ve öğrencilerden dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi beklenirdi. Tümceleri, sözcükleri, dilbilgisi yapılarını anadilden hedef dile ya da hedef dilden ana dile çevirebilen öğrenciler başarılı olarak kabul edilmekteydi. Bunun temel nedeni ise öğrencinin anadili, hedef dili edinmesine dayanak olarak görülmekteydi (Stern, 1983: 121). Bu yüzden anadil ve hedef dildeki benzerliklere dikkat çekilerek, hedef dilin öğrenilmesinin kolaylaştırılması düşünülmekteydi.

Öğrencilere sağlanan yeni sözcük girdisiye, anlamlı ya da özgün bir metin aracılığıyla değil, sözcük listeleri aracılığıyla verilmekteydi. Sözcükler, metin ve bağlamdan bağımsız olarak anadildeki karşılıklarıyla ezberlenmekteydi.

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi'nde yazılı dil, konuşma dilinden ve sesletimden daha önemli olduğu için, bu yöntemde konuşma ve dinleme becerilerine yer verilmemekteydi. Öğrenciler için hedef dildeki yazılı metinler üzerinden sadece okuma ve yazma etkinlikleri yapılmaktaydı.

Sınıftaki öğrenci etkileşimi de neredeyse yok denilecek kadar azdı ve öğretmen sınıfın otoritesi olarak görülmekteydi. Geleneksel sınıf yönetiminde olduğu gibi, öğretmen sınıfta daha aktif bir rol oynamaktaydı. Öğrenciler ise hedef dili kullanıp içselleştirmekten çok öğretmene doğru cevap vermenin önemli olduğunu düşünmekteydi.

Dil kültür ilişkisi açısından ise, derslerde hedef dilin sadece edebiyat ve güzel sanatlar gibi daha çok yazılı metinlere dayalı olan bölümleri ele alınmaktaydı. Yazılı metinlerde geçen kültürel öğeler dışında derslerde hedef dilin kültüründen söz edilmemektedir.

2.3.3. Doğrudan Yöntem (The Direct Method)

Doğrudan Yöntem 1950'lerde Dilbilgisi Çeviri Yönteminin eksikliklerini gidermek için çıkarılmış bir yöntemdir (Thornbury, 2000: 21). Dilbilgisi Çeviri Yöntemi'nin yazılı dili ön planda tutup, konuşma dilini göz ardı etmesi, dilin iletişimsel olarak kullanılmasını neredeyse imkânsız kılmıştır. Hedef dilin öğrenilmesinin amaçlarından biri olarak iletişim kurmayı göz önüne alırsak, Dilbilgisi Çeviri Yöntemi bu konuda eksik kalmaktadır. Bu durum, yeni bir dil öğretme yöntemi ihtiyacını doğurmuş ve bu sayede Doğrudan Yöntem ortaya çıkmıştır.

Çocukların dil edinim sürecini gözlemleyen dil öğretme uzmanları, bu süreci model alarak bir yöntem oluşturmaya çalışmış ve hedef dilin önce işitilerek daha sonra ise yazılarak öğrenilebileceğini ileri sürmüşlerdir (Richards & Rodgers, 2007: 5). Bu yöntemde, hedef dilin çeviri yapılmadan hedef dilde öğretilmesinin mümkün olduğundan bahsedilmekteydi. Buna göre, öğrenci hedef dilde bir şey sorduğunda ya da bir şeyi anlamadığında öğretmen öğrenciye doğrudan çeviri yapmak yerine, sorulan şeyi göstermekte ya da hareketlerle anlatmaktaydı.

Genel olarak dersler öğrenciyi derse güdüleyerek başlamaktadır. Bu bir diyalog ya da günlük konuşma olarak yapılabilir. Derslerde konuşulan dil her zaman hedef dildir ve anadilin konuşulmasına izin verilmemektedir. Ayrıca, dersteki yönergeler de hedef dilde verilmekte olup eğitimde basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmektedir (Gatenby, 1958: 34-42).

Öğrencilere sadece günlük konuşmada geçen sözcükler ve tümceler öğretilmektedir. Sözcükler anadile çevrilerek değil, gösterilerek, model olunarak ve vücut dili kullanılarak sunulmaktadır.

Dilbilgisi yapıları, örnekler aracılığıyla tümevarım yöntemi kullanılarak verilmektedir. Bu yapılar görsel yollar kullanılarak ya da uygun ortam yaratılmaya çalışılarak öğrenciye sunulmaktadır.

Öğrenci öğretmen arasında soru cevap etkileşimi kurularak, konuşma, dinleme ve sesletim becerisi öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretmen merkezli bir yöntem olmasına rağmen, öğrencilerin de etkin bir şekilde derse katılımı önemlidir.

Hedef dilin kültürüne de derslerde yer verilmektedir. Özellikle okuma parçaları öğretilen dilin kültürünü ve günlük yaşantısını içermektedir. Okuma metinleri dilbilgisel açıdan incelenmemektedir, zevk almak için okunmaktadır.

2.3.4. Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi (The Oral Approach and Situational Language Teaching)

Bu yöntem İngiliz uygulamalı dilbilimciler tarafından geliştirilmiştir ve Harold Palmer ve A.S. Hornby bu yöntemin önde gelen isimleri olarak kabul edilmektedir (Richards ve Rodgers, 2007: 36). Yöntemin amacı, Doğrudan Yöntem'e daha bilimsel bir boyut kazandırmaktır.

Yöntemde, dilbilgisi ve sözcük öğretimi çok önem taşımaktadır. Çünkü sözcük bilgisi, okuma becerisinin temelini oluşturmaktadır ve hedef dilin dilbilgisi yapısını iyi kavramak, dili sözel olarak kullanabilmek için gereklidir. Palmer'a göre öğrencilere her dilde var olan dilbilgisi yapılarını örnek tümceler aracılığıyla sunmak, yapıların içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Richards & Rodgers 2007: 36-38).

Bu yöntemde öğretilecek olan içeriğin seçimi, derecelendirilmesi ve sunumu çok önemlidir. Öğretilecek olan içeriğin durumlar aracılığıyla öğrenciye sunulması fikriyle bu yöntem daha sonra Durumsal Dil Öğretimi adı altında anılmaya başlanmıştır.

Durumsal Dil Öğretiminde, doğru konuşma alışkanlıklarının kazandırılması önemlidir. Öğrenci bu alışkanlıkları yoluyla dilbilgisi yapıları hakkında çıkarımda bulunabilir. Dilbilgisi kuralları öğrencilere asla açıklanmaz ve öğrencilerden farklı durumlarda kullanılan yapıları inceleyerek bu yapıları kendi kendine keşfetmesi beklenir.

Hedef dil öğretilirken, örnek tümcelerden faydalanılır ve hangi durumlarda hangi örnek tümcelerin kullanılabileceği öğrencilere öğretilir. Öğretmen öğrencilere örnek durumlar oluştururken somut nesnelerden, resimlerden ve vücut dilinden faydalanabilir. Farklı durumlarda geçen yeni örnek tümceler öğrencilere bireysel olarak ve sınıfça tekrar ettirilir. Öğrenci hata yaptığında, öğretmen hatayı anında

düzeltilmektedir çünkü hata yapmak olumlu konuşma davranışları geliştirmeye engel olarak görülmektedir. Öğrenme sürecinin merkezinde öğretmen bulunmaktadır.

2.3.5. İşitsel-Dilsel Yöntem (The Audio-Lingual Method)

Bu yöntem de aynı Doğrudan Yöntem gibi konuşma becerisine dayalı bir yöntemdir. Yine de iki yöntem birbirinden birçok yönüyle farklılık göstermektedir. Öncelikle, Doğrudan Yöntem sözcükleri günlük konuşma diliyle ya da durumlarla öğretmeye çalışırken, İşitsel-Dilsel Yöntem dilbilgisel tümce yapılarını yoğun tekrar yoluyla öğretmeye çalışmaktadır. Bu yüzden bu yöntemin bir diğer adı da “Ordu Yöntemi”dir (Richards & Rodgers, 2007: 52). Dilbilgisi ve dildeki yapılar dil öğretiminin çıkış noktasını oluşturmaktır (Dendrinos, 1992: 113). Dilbilgisi yapıları öğrencilere yoğun bir şekilde tekrar ettirilirken, öğrencilerin sözcükleri doğru bir şekilde sesletmesi de önem taşımaktadır. Çünkü dilin birincil amacı hedef dilde iletişim kurmaktır.

Bu yöntem, öğrenme psikolojisi açısından davranışçı, dilbilim bakımından yapısalcı görüşler etkisinde gelişmiştir. Dilbilgisi yapıları tüme varım yöntemiyle öğretilmektedir. Yöntemin ilerlediği yol, sesbirimden biçimbirime oradan da sözcük söz öbekleri ve tümceye doğrudur. İşitsel-Dilsel Yöntem, dil öğrenim sürecinin önce dinleme ile başladığını daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandığını savunmaktadır. Bu sebeple yöntem dinlemeye, anlamaya ve konuşmaya diğer becerilerden daha çok önem vermektedir. Çünkü dil dediğimiz şey öncelikle konuşulan daha sonra yazılan bir şeydir (Brooks, 1964). Konuşma ve anlamanın bu kadar önemszenmesinin bir sonucu olarak, eğitim boyunca ses kayıtlarından ve dil laboratuvarlardan büyük ölçüde faydalanılmaktadır.

İşitsel-Dilsel Yönteme göre, dil bir alışkanlık bütünüdür. Bu yüzden öğretmenin olumlu geri dönüt vermesi öğrencilerin doğru alışkanlıklar geliştirmesi için önemlidir. Öğretmen sınıfta öğrencilerin dil öğrenmesi için iyi bir model oluşturmalıdır. Öğretmenin sınıftaki rolü bir orkestra şefine benzetilebilir. Öğretmen sınıfı yönetmek, kontrol etmek ve sınıfa rehberlik yapmakla sorumludur. Öğrenciler öğretmenin sesletimini birebir kopyalamaktadır. Öğretmen herhangi bir yanılda öğrenciye anında geri dönüt vermektedir çünkü öğrenim sırasında yapılan yanlış dilde kötü alışkanlıklar

geliştirebilmektedir. Ayrıca, öğretmen öğrenciye bir dil uyarını verdiğinde öğrenci tereddüde düşmeden ya da düşünmeden uyarana tepki vermelidir.

Dil kültürden ayrı tutulmamaktadır. Kültür sadece hedef dilin edebiyatı ya da sanatı değil aynı zamanda hedef dili konuşan insanların günlük davranışlarını da içermektedir. Öğretmenin bir diğer görevi de hedef dilin kültürünü öğrencilere tanıtmaktır.

2.3.6. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

İnsanlar İşitsel-Dilsel Yöntem ile hedef dili öğrenebilseler bile sınıfta edindikleri bilgileri ve alışkanlıkları sınıf dışında iletişimi kurmak için çok da başarılı olamadılar. Dahası, bir dil öğrenmenin bir takım alışkanlıklar oluşturmakla mümkün olacağı fikrine 1960'larda karşı çıkıldı. Dilbilimci Noam Chomsky, bir dili edinmenin alışkanlıklar yaratılarak oluşamayacağını çünkü insanların daha önce hiç duymadıkları ifadeleri de anlayabildiklerini ve yaratabildiklerini ifade etti. Dilin bir alışkanlık ürünü olarak değil, kurallarının düşünülerek keşfedilirse öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşeceği ifadesi ileri sürüldü.

Caleb Gattegno isimli bir Matematikçi tarafından geliştirilen bu yöntemde basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene giden bir yol izlenmektedir. Buna göre de sınıfta bağımsız, kendi kendini idare edebilen ve sorumluluk sahibi öğrenciler yetiştirmek esastır. Bir diğer deyişle, öğrenciler dil öğrenimini sürecinde iyi birer problem çözücü olmalıdırlar (Gattegno, 1976: 29).

Bunun için de sınıfta öğretilecek olan dil son derece önemlidir. Öğrencilere dilde işlevsel ve çok yönlü olarak kullanılan sözcüklerin öğretilmesi önem taşımaktadır. Öğrenciler hedef dili öğrenmeye seslerden başlamaktadır. Bunun için ses-renk tabloları kullanılmaktadır. Her renk ayrı bir sesi temsil etmektedir. Öğrencilere öncelikle bu renkler ve renklerin hangi sesi temsil ettiği öğretilmektedir. Öğrencilerin ana dillerinde bildikleri seslerden başlanıp ve renkler ile hedef dilin sesleri arasında bağlantı kurulmaktadır.

Öğretmen, öğrencilerin dikkatini hedef dilin dilbilgisi yapılarına yoğunlaştırmak için durumlar yaratmaktadır. Bunu sağlamak içinse renkli çubuklar kullanır. Renkli çubuklar, sözcükler yerine kullanılır ve öğrenciye bu çubuklar gösterilerek öğrencinin

hedef dili kendi kendine kullanması beklenilmektedir. Öğretmen, öğrencilerin dili kullanabilmesi için renkli çubukları kullanarak durumlar oluşturmaktadır. Her bir durumda sadece bir yapı öğretilir. Öğretmenin sessiz yardımıyla yapılar örneklendirilir.

2.3.7. Telkin Yöntemi (Desuggestopedia)

Bu yöntem Bulgar psikiyatrist ve eğitimci Georgi Lozanov tarafından geliştirilmiştir. Telkin yöntemi, akla veya bilince dayalı olmayan etkileri denetim altına alıp öğrenimi sağlayacak şekilde yeniden yönlendirmeyi amaçlar (Hengirmen, 2006: 29).

Yöntem hızlı bir öğrenmeyi amaçlar. Lozanov, dil öğretiminde bu yöntemi kullanan bir öğretmenin öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemleriyle dil öğrenen öğrencilere göre yaklaşık 3 ile 5 kat arasında daha hızlı öğrenebileceklerini iddia eder (İşcan, 2011: 1281). Bu yöntem, öğrenmenin olumlu öğrenme psikolojisiyle iyi sonuçlar verdiğini, bunun da telkinle mümkün olabileceğini savunur (Doğan, 2012: 306).

Lozanov (1978: 275), Telkin Yönteminde öğretmenin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğretmen mutlak bir güven göstermelidir.
- Öğretmen tavrında ve kıyafetinde titiz davranmalıdır.
- Özellikle öğrenmenin ilk aşamalarında öğretmen, uygun bir şekilde düzenli olmalı ve sınıfı sıkı bir şekilde gözlemlemelidir. Bu çalınacak müziğin seçimi ve dakik olmak da dâhildir.
- Öğretmen ders boyunca ciddi tavrını sürdürmelidir.
- Gerektiğinde başarılı olmayan öğrenci kağıtlarına test yapmalı ve kibarca dönüt vermelidir.
- Eğitim araç gereçlerinde çözümselliğe değil küreselliğe vurgu yapılmalıdır.
- Öğretmen çok da abartılı olmayacak şekilde coşkulu olmalıdır.

Öğretime yardımcı araç gereç kullanımı önemlidir ve her zaman öğretim ortamında hazır bulundurulmaktadır. Bu araç gereçler renkli çubuklar, sözcük listeleri,

duvar panoları, çizimler, resimler, slâytlar, filmler, ders içi görev kâğıtları ve okuma kitapları gibi materyallerdir. (Doğan, 2012: 276).

Öğrenciler hedef yapıyı tekrar etmeden birçok kez uygulama yaparlar. Öğrenim süresince, öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine güvenmesi önemlidir. Öğretmen sadece gerektiği zamanlarda konuşmaktadır. Bu yüzden, öğretmeni dinlemek son derece önemlidir. Öğrencilerin yaptığı hatalar, öğretmen tarafından konuşulmadan düzeltilir. Bu aşamada yine ses-renk tablosu, renkli çubuklar ve parmak düzeltmesi kullanılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltmesine de izin verilmektedir.

Bu koşulların sağlanabilmesi için ilk koşul, eğitim ortamının düzenlenmesidir. Öğrenme ortamı, stres ve kaygıdan uzak olduğunda öğrenme gerçekleşmektedir. Bu yüzden öncelikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri derse uygun hale getirilmelidir. Sınıfta rahatlatıcı ve kısık seste bir müzik kullanılmaktadır. Bu müzik genellikle klasik müzik ya da yağmur, orman, dalga gibi doğa seslerinden oluşmaktadır. Seçilen müziklerin söz içermemesi, sadece çalgı aleti ağırlıklı olması önemlidir çünkü şarkı sözleri öğrencilerin dikkatini dağıtabilir. Öğrenciler sıra yerine daha rahat koltuklarda eğitim görmektedir. Duvarlara ders için tasarlanmış bir takım yapı bilgisi kuralları asılarak öğrencilerin farkında olmadan öğrenmelerini sağlamak için çevresel öğrenme tekniğinden (peripheral learning) yararlanılır.

Öğretmen derse başlamadan önce her öğrenciye kendilerine hedef dilde kullanılan yeni bir ad bulmalarını söyler. Sınıf içerisinde kendilerine yeni bir ad bulan öğrencilerin kendilerini daha rahat hissedeceği düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin sınıfta gösterdikleri performans, yeni edindikleri kimliğe aittir.

Dil iletişim için öğretildiğinden diyaloglar çok önemsenir ve üç aşamada öğretilir. Birinci aşamada diyalog, gerekli açıklamalar yapılarak baştan sona kadar öğrencilere okunur. İkinci aşamada vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek diyalog tekrar müzik eşliğinde okunur, gerekli yerlerde anadille açıklamalar da yapılabilir. Üçüncü aşamada öğrencilerin rahat koltuklarında oturarak gözleri kapalı bir şekilde klasik müzik eşliğinde diyalogu dinlemeleri ve akılda tutmaları istenir (Demirel, 2010: 60). Öğretilmek istenilen yapılar ve sözcükler bu diyalogların içinde koyu olarak

yazılmıştır. Ayrıca sayfa iki sütundan oluşmaktadır. Sol sütunda hedef dil kullanılırken, sağ sütunda ise ana dil kullanılmaktadır.

Öğretmen sınıfta bir otorite sembolüdür. Öğrenciler öğretmene güvenmeli ve dediğini yapmalıdır. Bu sayede karşılıklı güven ortamı oluşturulup öğrencinin öğrenmeye karşı olan direnci kırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin yaptığı hatalar öğretmen tarafından dolaylı bir ve nazikçe düzeltilmektedir.

2.3.8. Grupla Dil Öğrenimi (Community Language Learning)

Bu yöntem Amerikalı psikiyatrist Charles A. Curran tarafından ortaya atılmıştır. Kendi danışanlarından yola çıkan Curran, dil öğrenim sürecini danışman ve danışan ilişkisini model alarak tekrardan şekillendirmiştir (Curran, 1977: 9-19). Bu yöntemdeki amaç, öğretmen (danışman) ve öğrenci (danışan) arasında bir bağ geliştirip, dil öğrenim sürecini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Grupla Dil Öğretiminde, eğer öğrenciler kendilerini birer danışan gibi hissedip kaygılarından kurtulursa, öğrenme daha hızlı gerçekleşir düşüncesi savunulmaktadır.

Yöntem tam olarak öğrenci merkezlidir. Hedef dili öğrenmenin asıl amacı o dilde iletişim kurabilmektedir. Bu yüzden öğrenciler daire şeklinde oturur ve anadillerinde konuşmaya başlarlar. Öğretmen bu halkanın her zaman dışındadır ve öğrencilere hedef dil konusunda arkalarından destek vermektedir. Öğrenci, diğer öğrencilerle konuşurken öğretmen öğrencinin dediklerini hedef dilde öğrenciye söyler ve öğrenci de bunu tekrar eder. Öğrenci hedef dilde konuşurken öğretmen öğrencinin sesini kaydetmektedir. Halkadaki tüm öğrenciler için aynı süreç devam eder ve herkesin konuşması bittiğinde öğrenciler kaydettikleri sesi dinler. Öğretmen ara ara ses kaydını durdurup, öğrencilere hedef dilden ana dile çeviri yapmalarını istemektedir.

Daha sonra ise öğrencilere nasıl hissettikleri sorulur. Öğrenciler bir süre daha ana dillerinde konuştuktan sonra, öğretmen ses kaydındaki bazı tümceleri tahtaya yazar ve bu tümceleri dilbilgisi, yazım kuralları ve buna benzer özellikler bakımından inceler ve öğrencileri soru sorması yönünde cesaretlendirir. Son olarak da öğrencilerden tahtadaki tümceleri anlam ve kullanım açısından açıklığa kavuşturarak not almaları istenmektedir.

2.3.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, konuşma ve hareketin uyumuna dayanan bir yabancı dil öğretme yöntemidir. Yabancı dilin fiziksel ve motor becerilere dayanarak öğretilbileceğini savunmaktadır. Amerikalı psikoloji profesörü James J. Asher tarafından ortaya atılmıştır. Asher bu yöntemi, bilgi ve becerilerin kinestetik algı yoluyla birleşmesi olarak tanımlamaktadır (Asher, 1996: 18). Asher'a göre dil, aynı çocuklarda olduğu gibi, konuşulmadan önce fiziksel tepkiler verilerek öğrenilebilir. Dil öğrenmeye yeni başlayan insanların dili üretmeden önce, dili doğru şekilde algılayarak doğru fiziksel tepkiler vermesi, dil öğrenimine karşı olumlu bir tutum oluşturmada önemlidir. Bu yüzden, konuşma becerisi, anlama becerisi oluşuncaya kadar ertelenebilir.

Dil genel olarak eylemler ve emir yapıları üzerine dayanmaktadır. Sözcükler ayrı ayrı değil de söz öbekleri halinde öğretilmektedir. Öğrencinin her bir yapıyı anlayıp o yapıya fiziksel tepki vermesi öğrencide başarı hissi uyandırmaktadır. Konuşma ve anlama becerisi, okuma ve yazma becerisinden daha önemlidir.

Öğretmen sınıfta modeldir. Öğrenciler ise öğretmeni taklit etmektedir. Eğer öğrenci bir komutu anlamadıysa, öğretmen verdiği komuta kendisi fiziksel tepki vermektedir. Verilen komutların aynı sırada olmaması öğrencinin komutları gerçekten öğrenip öğrenmediğini görmek açısından önem taşımaktadır. Anlaşılmayan bir noktada, öğretimin başlarında açıklamalarda anadil kullanılır, dersler ilerledikçe bu en aza indirilir. Ayrıca sınıf ortamı ne kadar eğlenceli olursa, öğrenme o kadar etkili olur.

Öğrencilerin fiziksel tepki aşamasından sonra konuşarak tepki verme aşamasında yaptığı hatalar öğretmen tarafından görmezden gelinir. Öğrenciler dilde yetkinlik kazanana kadar hedef dil öğrenciye ayrıntılarla açıklanmamaktadır. Öğrencilerin konuşma becerileri geliştikçe derslerde mümkün oldukça skeçlerden ve oyunlardan yararlanılmaktadır.

2.3.10. Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)

1977 yılında Tracy Terrell, kendisinin Doğal Yaklaşım olarak adlandırdığı bir dil öğretim yöntemi fikrini sundu (Terrell, 1977: 325). Bu yöntem, diğer yöntemlere göre daha doğal bir yol izleyerek hedef dili öğretmeyi amaçlıyordu. 1983 yılında ise

Krashen ve Terrell, Stephen Krashen'ın ikinci dil edinim teorisinden de destek bularak Doğal Yaklaşım (The Natural Approach) adlı kitabı yayımladı.

Krashen ve Terrell dilin asıl amacının iletişim olduğunu ve bu yüzden Doğal Yaklaşım'ın da iletişimsel bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Bu yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntem gibi dilbilgisi öğretimini merkez alan dil öğretim yöntemlerini reddetmektedir. Krashen ve Terrell'e göre bu tarz yöntemlerin asıl sorunu, dil edinimini merkeze almaktan çok dilin yapısı gibi başka şeyleri merkeze almaktır (Krashen ve Terrell, 1983:1).

Öğrenme, bilinçli olarak yapılan, çaba gösterilen ve üzerinde çalışılan bir olguyken; edinim ise bilinçsiz olarak gerçekleşmektedir. Bu yöntemde göre yabancı dil öğrenilmemeli, aynı ana dil gibi edinilmelidir. Krashen (1983) 'e göre daha önceki yıllarda Chomsky (1968: 113)'nin belirttiği gibi, her çocuk doğuştan içgüdüsel bir yeti ile dünyaya gelmektedir. Dil Edinim Cihazı olarak adlandırılan bu içgüdüsel mekanizma ile çocuklar ana dillerini kısa bir zaman içinde edinebilmektedirler.

Krashen'ın İkinci Dil Edinim teorisine göre Dil Edinim Cihazını harekete geçiren etken anlaşılabilir dil girdisidir. Bir diğer deyişle, bir birey hedef dildeki anlaşılabilir sözlü ve yazılı girdiye ne kadar çok maruz kalırsa Dil Edinim Cihazı kendiliğinden harekete geçer ve kişi bilinç dışı bir şekilde dilsel öğeleri edinir.

Bu yöntemde öğrencilerin içinde bulunduğu fiziksel ortam ve öğrenci ihtiyaçları çokça önemlidir. Sınıf ortamı ve ders içerikleri öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre düzenlenerek öğrencilere daha fazla anlaşılabilir dil girdisi yaratılmaya çalışılmaktadır (Krashen ve Terrell, 1983: 65).

Sınıftaki hedef dilden başka bir dil kullanılmamaktadır. Öğrencilerin dili anladığından emin olmak için sınıfta resimlerden ve objelerden yararlanılmaktadır. Ayrıca öğrencilere kendilerini hazır hissedene kadar konuşmama gibi bir seçenekleri olduğu fikri de verilmektedir. Öğrenciler, öğretmenin tarif ettiği ya da sorduğu bir şeye vücut diliyle veya göstererek dönüt verebilmektedir. Öğrencilerin seviyesi ilerledikçe, buna uygun bir şekilde evet – hayır ya da kısa yanıt gerektiren soru tümcelerine sözel olarak yanıt vermesi beklenmektedir.

Öğretmen, sınıfta anlaşılabilir dil girdisi yaratacak ortamlar hazırlamalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenin kullandığı materyaller ve dersi işleyişi de öğrencilerin dili edinme sürecinde etkili birer faktördür.

2.3.11. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)

Yaklaşımın geliştirilmesinde etkili olan isimler sosyo-dilbilimci Hymes, dil öğretim uzmanları Henry Widdowson, Christopher Brumfit ve Keith Johnson'dır. Bu isimler, Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla [edim(performance) – edinç (competence)] dilin doğasının açıklanmasının eksik kaldığını, bu kavramlara iletişim yetisi (communicative competence) adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin bu eksikliği gidereceğini öne sürmüşlerdir (Hengirmen, 2006: 31).

Bazen öğrenciler, dilbilgisi yapılarının nasıl kullanıldığını bilseler bile, dili kullanma konusunda başarısız olabilirler. Öğrencilerin iletişim sırasında birine söz verme, birini bir yere davet etme, daveti geri çevirme gibi dilin bazı yapılarını kullanması gerekliliği gayet açıktır (Wilkins. 1976: 32). Bir diğer deyişle, edimde iyi olan bir kişi edinçte de iyi olacak diye bir şey söz konusu değildir (Hymes, 1971: 45-49).

Bu yüzden İletişimsel Yaklaşım dilin yapısal özelliklerinin yanı sıra işlevsel özelliklerine de vurgu yapmaktadır. Diğer bir deyişle, dilin yapısal ve işlevsel özelliklerini birleştirmeyi hedeflemektedir. Sözelimi öğrenci “Camı neden kapatmıyorsun?” tümcesini yapısal olarak eksiksiz bir biçimde çözümleyebilme yetisine sahip olsa da bu yapının sadece bir soru tümcesi mi yoksa rica bildiren bir tümce mi olduğunu bilemeyebilir.

Bu yaklaşımda önemli olan, hedef dili doğru yapılar oluşturarak iletişim aracı olarak başarılı bir şekilde kullanabilmektir. Öğrenilen yapıların hangi durumlarda kullanılıp kullanılmayacağı da ders içinde işlenmektedir. Örneğin *teşekkür ederim*, *teşekkürler*, *sağ ol*, *eyvallah* gibi yapıların her biri, birisine teşekkür etmek için kullanılsa da iletişimdeki yerleri ve bağlamları farklılık göstermektedir. Bir arkadaş diğerine teşekkür etmek için *eyvallah* diyebilir fakat bir öğrencinin öğretmenine teşekkür etmek için *teşekkür ederim* veya *teşekkürler* demesi uygundur.

Yaklaşımında sınıf ortamında hedef dilin özgün metinlerden yararlanılmaktadır. Öğrenciler sadece dilin kendisine değil aynı zamanda öğrenme sürecine de odaklanmaktadır. Teşekkür etmek örneğinde görüldüğü gibi, birden fazla sözcük aynı anlamı karşılıyor olsa bile kullanıldıkları yerler, hangi durumlarda ve kime karşı kullanıldıkları farklılık göstermektedir. Bu yüzden dil ve kültür ayrı tutulamaz. Öğrencinin sınıf ortamına kültürünü de getirmesi ve diğer öğrencilerle kültürel bağ kurması öğrenimi pekiştirmektedir. Öğrencilere sınıf dışında da dili kullanabilecekleri durumlar sunulması gerekmektedir.

Öğrenci merkezli olan bu yaklaşımda öğretmen gerekmedikçe öğrenciye müdahalede bulunmaz ve sınıfta öğrenciler arası iletişimi teşvik etmektedir. Öğretmen hem hedef dilde hem de öğrencilerin dilinde yetkin olmalıdır. Bu sayede, hangi durumda hangi sözcüklerin kullanılması gerektiği konusunda öğrenciye rehberlik yapabilmektedir. Anadil yok sayılmamaktadır. Öğrenciler ve öğretmen anadili gerektiğinde kontrollü bir şekilde kullanılabilir ve çeviriye başvurabilir (Hengirmen, 2006: 34). Dilbilgisi yapıları tek tek açıklanmaz. Öğretmen, dilbilgisi kuralları için ayrıca bir çalışmada bulunmaz, yapı ve kurallar etkinlik içerisinde öğretilmektedir. Önemli bulunan yapılar tahtaya yazılmaktadır. Bu kurallar şekiller, oklar kullanarak ya da yapıların altı çizilerek öğrencinin yapısı kendi keşfetmesi beklenilmektedir. Hedef dil sadece iletişim etkinliklerinde değil, aynı zamanda etkinliklerin açıklanmasında ve ödev verilirken de kullanılmaktadır.

Öğrencilerin iletişim becerilerini güçlendirmek için sınıfta birtakım örnek durumlardan yararlanılmaktadır. Bu örnek durum bir okuma metni ya da karşılıklı konuşma olabilir. Öğrencilerden, bir metinde ya da konuşmada boş bırakılan yerlere verilen tümceleri uygun duruma göre yerleştirmesi beklenir. Daha sonra ise öğrencilerin yaşantılarından yola çıkarak benzer tümceler kurmaları istenir. Böylelikle öğrencinin yaşantısıyla ilişkilendirilen bilginin daha da kalıcı olacağı ön görülmektedir.

Dilin en önemli işlevinin iletişim olduğunu varsayan bu yaklaşımda drama, canlandırma, resimlere bakıp öykü anlatma ya da farklı dil oyunları ile öğrencinin hedef dili olabildiğince fazla ve farklı durumda kullanması beklenmektedir.

2.3.12. İçerik Tabanlı Öğretim (Content-Based Instruction)

1980’lerde geliştirilmiş olan bu yöntem, Grupla Dil Öğretim yönteminden esinlenilerek geliştirilmiştir (Richards ve Rodgers, 2007: 204). Grupla Dil Öğretiminde hedef dilin iletişimsel olarak kullanılabilmesi için fırsatlar yaratılırken, İçerik Tabanlı Öğretimin odağında, dilde önceden kararlaştırılmış bir dil içeriği üzerinden ilerleme bulunmaktadır (Larsen-Freeman, 2000: 137). Howatt’ın bir diğer deyişiyle, öğrenciler İngilizce kullanmayı öğrenmemektedir, İngilizceyi kullanmak için öğrenmektedir (Howatt, 1984: 279).

Bu yöntemde dersler, dilbilgisi ya da dilbilim müfredatları yerine bir içerik etrafında şekillenmektedir. Buradaki amaç öğrencinin dili anlamlı bir bağlam içinde kazanmasını sağlamaktır. Sınıfta hedef dil aracılığıyla yeni bir konu öğretilirken aynı zamanda hedef dilin de edinilmesi amaçlanmaktadır (Richards ve Rodgers 2007: 205). Böylelikle öğrenciler dilin kendisine değil içeriğe odaklanmaktadır. İçeriği anlayabilmek için hedef dile gereksinim duyan öğrenciler dili öğrenmeye daha hevesli olmaktadır. Widdowson; fizik, kimya, biyoloji gibi derslerdeki basit deneylerin, harita çizimlerinin ya da tarihi olayların İngilizce anlatılması gerektiğini vurgulamıştır (Widdowson, 1984: 16). Böylelikle hedef dilin kendisinin sınıfta sunulmasının gözle görülür bir biçimde azalacağını savunmuştur.

İçerik Tabanlı Öğretim temelinde iki ilkeye dayanmaktadır:

- İnsanlar yabancı dili öğrenmek yerine bilgi edinmede kullanırlarsa daha başarılı olmaktadır.
- İçerik Tabanlı Öğretim öğrencilerin yabancı dil ihtiyacını daha iyi yansıtmaktadır.

Okullarda yapılması gereken diğer ders içeriklerinin yabancı dil aracılığıyla öğrencilere öğretilmesidir. Bunun için Richards ve Rodgers (2007) üç ilke öne sunmaktadır:

- Dil metin ve söylem temellidir.
- Dil kullanımı bütünleşik becerilerden yararlanmaktadır.
- Dil amaca yöneliktir.

İlk varsayım olarak, bazı geleneksel dil öğretimi alıştırmaının aksine dil, gerçek yaşamda birkaç bağımsız tümceden daha fazlasını içermektedir. Metinlerde ve söylemlerde tutarlık ve uygunluk önemli kavramlardır. Bu yüzden, mektup, makale gibi yazılı metinlerin derslerde işlenmesi gerekmektedir. Söylem için ders içerikleri toplantılar, ders anlatımları ve tartışmalar etrafında şekillenebilir. İkinci varsayım olarak bütünleşik becerilerin kullanımında ise sınıf dışında olan gerçek iletişimde birden çok dil becerisinin kullanılması gerekliliğı vurgulanmaktadır. Sözelimi dilbilgisi iletişim için yeterli değildir fakat diğer becerilerin kullanılması için gerekli bir unsurdur. Bu yüzden İçerik Tabanlı Öğretimde birden çok becerinin bütünsel olarak öğrenciye öğretilmesi temel alınmaktadır. Üçüncü ve son varsayımda, dilin amaca yönelik olmasına değinilmektedir. Buradaki amaç akademik veya sosyal olabilir. Richards ve Rodgers (2007: 208) dil öğrenmedeki amaç öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda olursa öğrenci süreçten daha çok faydalanmakta olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden öğretmen bazı zamanlarda içeriğı daha anlaşılabilir kılmak için ayarlayıp basitleştirebilir. Öğrenciler anadillerinde olmayan bir konuyu anlamak için çok fazla yardıma ihtiyaç duyabilirler (Larsen-Freeman, 1986: 138).

Sınıfta yapılan etkinlikler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmektedir. Bu yüzden her sınıfın kendine ait bir yapısı ve dinamiğı olduğuna inanılmaktadır. Öğretmen öncelikle öğrencilerin daha önce öğrenmiş olduğu bilgileri etkin kılmaya çalışır. Belirlenmiş içerik hakkında bilinenden bilenmeyene doğru gidilerek öğrenim süreci daha da kolay kılınmaya çalışılmaktadır. Ders içeriklerinin birbiriyle ilişkili olması bu bağlamda önemlidir. İçerikler belirli bir sırayla öğretilirse öğrenciler konular arasında sözcük, yapı ve kavram açısından tutarlı bir bağ kurup konuyu daha iyi anlayabilmektedir (Brinton, 1989: 35). Öğrenilen her yeni bilgi öğrencinin eski bilgilerinin üzerine inşa edilmektedir.

Öğretmenin sınıftaki rolü öğrencilere yardımcı olmaktır. Öğrenci içerik hakkında konuşmakta ya da kendini ifade etmekte güçlük çektiğı takdirde öğretmen devreye girer ve öğrenciye verdiği ipuçlarıyla yardımcı olur. Bu yüzden, öğretmen ve öğrenci işbirliğı önem taşımaktadır.

2.3.13. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)

Görev Temelli Yöntem, Dr. N.S. Prabhu tarafından geliştirilen ve dört temel dil becerisinin de aynı derecede geliştirilmesini merkez alan bir dil öğretim yöntemidir. Bu yöntem “öğrencilerin bir düşünce sürecinde verilen bilgilerle bir sonuca varmaları ve öğretmenlerin de bu süreci kontrol etmeleri, düzenlemeleri için gereken etkinlikleri göstermesini ‘görev’ kabul eder (Prabhu, 1987: 22). Görev bu yönteme göre, öncelikli dil öğrenim hedeflerinin anlamlı etkinliklere dönüşüm şeklidir. Görev temelli öğretim yönteminin öğretim programı dilin iletişim görevleri yoluyla öğretilmesi yaklaşımına dayanmaktadır (Doğan, 2012: 382).

Görev Temelli Yöntem iki ana ilkeye dayanmaktadır:

- Gerçek iletişim içeren etkinlikler dil öğretiminde olmazsa olmazdır.
- Dil öğretimi sürecinde verilen alıştırmalar anlamlı görevler aracılığıyla desteklenmelidir.

Dil öğretiminde kullanılan etkinliklerin anlamlı olması önem taşımaktadır. Öğrencilere verilen görevlerdeki başarı sonucun da başarılı olduğunu göstermektedir çünkü verilen görevler gerçek yaşamda kullanılan dil ile benzerlik göstermektedir (Skehan, 1996: 20). Ayrıca sınıfta öğrenciye verilen görevin anlamlı olması önemli olduğu kadar önceliklidir çünkü görevin içeriği, sürecin değerlendirilmesini sonucudur. (Skehan, 1998: 98).

Bu yöntemde hedef dili öğrenmek için yine hedef dil kullanılmaktadır. Bunun içinse öğrencilere dili kullanabilecekleri, gerçek hayatta var olan ya da öğrencinin daha sonra karşılaşılabileceği özgün bağlamlar oluşturulmalıdır. Bir görev üzerinde hedef dili kullanmak öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırmaktadır. Artan bu etkileşim sayesinde de dil öğrenimi kolaylaşmaktadır. (Nunan, 1989: 40-41).

Yöntem sonuçtan çok sürece odaklanmaktadır. Süreçte aynı Doğal Yöntemde olduğu gibi dil girdisi ve çıktısı vardır. Bu yüzden öğrenciye anlamlı dil girdisi sunmak, sürecin başarılı sonuçlanması açısından önem taşımaktadır. Fakat öğrenciye sağlanan bu anlamlı dil girdisi birçok dil uzmanı tarafında yeterli görülmemektedir. (Richards ve Rodgers 2007: 228). İkinci bir dil öğrenirken anlamda uzlaşma da hayati önem taşımaktadır. Anlamda uzlaşma sesletim, dilbilgisi, sözlükçe gibi öğrencinin

dikkatini dil kullanımının belirli yönlerine yoğunlaştırmasını içermektedir. Bunlar öğrenci tarafından nitelendirilmelidir (Plough ve Gass 1993: 36). Yöntemin bir diğer ilkesi ise verilen görevlerin öğrenciyi motive ederek öğrenmeye teşvik etmesidir.

Yöntemdeki görevlerin bir diğer özelliği dilin belirli bir yapısına, tek bir yönüne odaklanmasıdır. Örneğin bu odak noktası biçim ya da doğruluk olabilir. Görevleri tasarlayan kişiler dilde doğruluk, akıcılık ve anlam arasında bir denge kurmalıdır çünkü akıcılık ve doğruluk dilin önemli özelliklerindendir (Skehan, 1998: 97).

Bu yöntemde dersler iki ilkeye göre tasarlanmaktadır (Nunan, 1989: 40-41). Bu ilkeler:

- Gerçek dünya görevlerinden çıkarılan anlam öğrencilerin sınıf dışında dili kullanabilme becerileridir. Sınıfta verilen görevler öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği durumlardan oluşmalıdır.
- Eğitimsel görevler ise öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşma ihtimalinin düşük olduğu fakat dil edinim sürecini destekleyen görevlerden oluşmaktadır.

Telefon konuşması görevi gerçek dünya olarak adlandırılan görevlerdendir çünkü dili öğrenen kişinin sınıf dışı ortamda hedef dilde bir telefon konuşması gerçekleştirmesi yüksek bir olasılıktır. Boşluk doldurma alıştırmaları ise öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşma ihtimali düşük olan fakat dili edinmesi için faydalı bir alıştırma olarak görülebilir.

Görev Temelli Yöntemde kullanılan çeşitli görevler bulunmaktadır. Bu görevler:

- Yapboz görevleri: Öğrenciler bütün bir bilginin sadece bir bölümüne sahiptir. Öğrenciler ellerindeki bilgiyi kullanarak bütüne ulaşmaya çalışmaktadır. Sözelimi, bir öykü üç bölünerek üç farklı gruptaki öğrenciye verilir. Öğrenciler ellerindeki bilgiyi kullanarak öyküyü birleştirmeye çalışmaktadır.
- Bilgilerdeki eksikliği doldurma görevleri: Bu görevde her öğrenci farklı bir bilgiye sahiptir. Öğrenciler diğer öğrencilerle etkileşimde bulunarak kendilerinde eksik olan bilgiye ulaşmaya çalışmaktadır.

- Problem çözme görevleri: Öğrencilere çözmeleri gereken bir durum ve çözüm sürecinde kullanabilecekleri bilgiler sağlanmaktadır. Öğrenciler birlikte çalışarak çözüme ulaşmalıdır. Bu tip alıştırmalarda genelde tek bir çözüm vardır.
- Karar verme görevleri: Öğrencilere bir sorun ve bu sorunu gidermek için olası çözümler sunulmaktadır. Öğrencilerden aralarında tartışarak sorunu ortadan kaldıracabilecek çözümü seçmeleri beklenmektedir.
- Fikir alışverişi görevleri: Bu görevde öğrenciler sadece fikir alışverişinde bulunmaktadır. Öğrencilerin bir anlaşmaya varması gerekmemektedir (Richards ve Rodgers, 2007: 234).

Süreçte de iletişim önemlidir. Öğrenciler bir görev üzerinde ilerledikçe, görevi tamamladıkça, daha çok etkileşim fırsatı elde ederler. Öğrencilerin odak noktasında dilin iletişimde nasıl kullanıldığı vardır. Bunun için derste dilin nasıl kullanıldığını gösteren örneklemeler olmalıdır. Bu yüzden karşılıklı konuşmalar ders içeriklerinde mutlaka yer almalıdır. Böyle bir etkileşimin öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamaları ve kendilerini ifade etmeleri için uygun bir fırsat olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen verdiği görevlerde öğrencilere model olmaktadır ve çok aktif bir şekilde olmasa da görevde kendisi de bulunmaktadır. Fakat öğretmenin sınıftaki temel görevi, öğrenciler arası iletişimi artırarak verilen görevin tamamlanmasıdır. Öğretmen verdiği görevlerde öğrencinin dikkatini belirli bir dil yapısına çekerek öğrencilerin bilincini, risk almasını ve öğrenmeyi keşfetmesini sağlamalıdır. Ayrıca bunlar dilbilgisi yapılarının da tümevarım yöntemiyle öğretilmesinin birer özelliğidir (Thornbury, 2000: 24).

Sınıfta kullanılan araç gereçlerin hedef dile özgün olması Görev Temelli Yöntemde çok önemlidir. Bu araç gereçler medya, gazete, haber olabilir. Sınıfta televizyon ve internet kullanılabilir. Örneğin, öğrenciler interneti kullanarak New York'ta ucuz bir otel olabilir ve bu otele mail atarak kendilerine yer ayırtabilir.

Son olarak ise dersler genelde üç farklı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar görev öncesi, görev ve görev sonrasıdır. Görev öncesi aşamasında, verilecek olan görev öğrenciye tanıtılmaktadır. Bunu bir problem çözme veya rol yapma görevi izleyebilir. Bu problem çözme ve rol yapma dil kullanımına uygun bir şekilde tasarlanmış

olmalıdır. Diğer bir aşamada ise öğrencilerin gerçekleştirmiş olduğu rollerin anadil konuşucuları tarafından nasıl yapıldığını gösteren bir ses kaydı ya da video öğrencilere gösterilebilir.

2.3.14. Sözcüksel Yaklaşım (The Lexical Approach)

Son yıllarda yabancı dil öğretmeye yönelik yöntemler gelişme göstermektedir. Dil öğrenenlerin dilbilimsel edinçlerini (competence) arttırmak açısından Sözcüksel Yaklaşım büyük bir ilgi görmektedir (Schmitt, 2004 ve Granger, 1998). Celce–Murcia ve Rosensweig (1989) sözcüklerin ilk aşamalardan itibaren dilin temelini oluşturduğuna, sözcük dağarcığının geniş olmasının sadece okuduğunu anlamaya değil aynı zamanda iletişime de çok büyük katkısının olduğuna değinmektedir. Wilkins bu durumu dilbilgisi olmadan bilgi aktarımı az olabiliyorken sözcük bilgisi olmadan bilgi aktarımının olanaksız olduğu biçiminde vurgulamaktadır (1972: 111).

Bu yöntemin temelini, söz öbekleri, eşdizimlilik ve yaygın dilbilgisi kalıplarında kullanılan sözcüklerden sağlanan bütüncül çalışmalar oluşturmaktadır. (Harwood, 2002: 140-141). Micheal Lewis (1993) tarafından ortaya çıkarılan bu yöntemde, dilin dilbilgisel yapılar kullanılarak değil, sözcükler ve söz öbekleri kullanılarak öğretilmesinin daha etkili olacağı belirtilmektedir. Söz öbeklerinin dil öğretiminde kullanılması gerekliliği Boers Eyckmans ve Stengers (2006) tarafından da vurgulanmaktadır. Boers ve diğerlerine göre bunun başlıca iki nedeni vardır. İlki dilde söz öbeklerini kullanmak öğrencilerin konuşma becerilerini anadil konuşucularına yakın kılmaktadır. İkinci olarak ise söz öbekleri bütüncül oldukları için öğrencilerin dili daha akıcı bir şekilde konuşabileceği biçimindedir. Çok sözcüklü olan bu yapıları hatasız olarak kullanmak öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine karşı olumlu tutum geliştirmesine neden olmaktadır.

Micheal Lewis 1993 yılında çıkardığı *The Lexical Approach: the State of ELT an a Way Forward* ve 1997 yılında çıkardığı *Implementing on the Lexical Approach – Putting Theory into Practice* adlı kitaplarda Sözcüksel Yaklaşımın temellerini şu şekilde özetlemiştir:

- Dil, sözlükselleşmiş dilbilgisinden değil; dilbilgiselleşmiş sözcüklerden oluşmaktadır.

- Dili dilbilgisi ve sözlükçe olarak ikiye ayırmak anlamsızdır. Birçok dil, birden çok sözcüğün bir araya gelmesinden oluşan söz öbekleri içermektedir.
- Dil öğretiminin merkezinde öğrencinin farkındalık oluşturma olmalıdır ve öğrencilerin söz öbeklerinden oluşan dili öğrenmeleri arttırılmalıdır.
- Dildeki yapısal kalıplar kullanışlı olsa da sözcüksel ve değişmeceli yapılar belli durumlara uyum sağlamaktadır.
- Eşdizimlilik eğitim müfredatlarını düzenleyici bir etken olarak dâhil edilmelidir.
- Bilişimsel dilbilim ve söylem çözümlemesindeki kanıtlar, müfredatın içeriğini ve dizilimini etkilemektedir.
- Dil, kişisel bir kaynak olarak değerlendirilmektedir, kuramsal ve soyut bir ideallik değildir.
- Dili başarılı bir şekilde kullanmak yanlışsız kullanmaktan daha geniş bir kavramdır.
- Dilin merkezi benzetmesi bütüncüdür, bir organizmadır. Farklı bileşenlerine ayrılmış bir makine değildir.
- Konuşma dili yazılı dilden daha öncül olarak görülmektedir. Yazma, dilbilgisi yapıları konuşma dilindekinden çok farklı olan kodlanmış bir metin olarak kabul edilmektedir.
- Dil öğretiminde, bağlamdaki durumsal unsurlardansa, bağlama yardım eden unsurlar çok daha önemlidir.
- Temelde olan şey, dilbilgisel edinç ve ürün değil toplum dilbilim edinci ve iletişim gücü olmalıdır.
- Yapılardan oluşan dilbilgisi, sözcüklere göre ikinci planda olmalıdır.
- Dilbilgisel hatalar öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmektedir.
- Algılayıcı bir beceri olan dilbilgisinde, benzerlik veya farklılık algısına öncelik verilmektedir.
- Alt tümcesel ve tümce üzeri dilbilgisi düşüncelere büyük önem verilmektedir. Tümcenin odak noktası dilbilgisi ve eylem öbeğidir.
- Alıştırma ve üründen çok görev ve sürece önem verilmektedir.
- Algılayıcı becerilere, özellikle dinleme becerisine büyük önem verilmektedir.

- Sunum- Alıştırma- Üretim (Present- Practice- Product) dizisi reddedilmektedir. Bunun yerine, Gözlem- Varsayım- Deneyim (Observe- Hypothesise-Experiment) döngüsü temel alınmaktadır.
- Günümüzdeki dil öğretim yöntemleri ve materyalleri, değişik edinç seviyesindeki öğrenciler için benzer bir şekilde tasarlanmaktadır. Sözcüksel Yaklaşım'ın yöntemi ve materyalleri başlangıç seviyesinden gelişmiş seviyedeki öğrencilere kadar farklılık göstermektedir. Sözcüksel Yaklaşım'da öğretim programının yeniden düzenlenmesi örtüktür (Lewis: 1993, vi).

Bu yönteme göre hedef dili edinirken dilbilgisi yapıları aracılığıyla öğrenmek, dilin öğrenilme sürecini uzatmaktadır. Sözgelimi, dilbilgisel olarak sorunsuz olan bir tümcede, anlam bozukluğu olabilir. Chomsky'nin "Renksiz yeşil düşünceler sinirlice uyudu." (*Colorless green ideas sleep furiously.*) sözü dilbilgisel açıdan sorunsuz olmasına karşın, anlamsal açıdan bir şey ifade etmemektedir. Dildeki sözcükler, tek tek listeler halinde öğrenciye verilmemelidir. Bunun yerine birden çok sözcüğün eşdizimsel olarak kullanıldığı sözcükler, söz öbekleri halinde öğrenciye öğretilmelidir. Sözcükler, dilbilgisi yapılarından daha fazla üretici güce sahiptir. Yöntemde, dilin önemli bir bölümünü oluşturan bu söz öbeklerinin doğru bir biçimde öğrenilmesi, dil öğrenim sürecini kolaylaştırdığı savunulmaktadır.

Lewis, İletişimsel Yöntemin varlığını kabul etmektedir. İletişimin dil öğrenmenin asıl amacı olduğunu vurgulayan Lewis, dil öğretiminde dikkat çekilmesi gereken bölümün dilbilgisi değil sözcük olduğunu öne sürmektedir.

Sözcüksel Yaklaşım'da öğrencinin ana dilindeki söz öbeklere dikkat çekerek, bu yapıların hedef dilde de var olduğunu göstermek, öğrencideki farkındalığı arttırmak açısından önemlidir. Lewis (1997), anadil konuşucularının belli durumlar karşısında tek sözcükten oluşan yanıtlar yerine, edimlerinde daha önceden bulunan söz öbekleriyle yanıt verdiğini belirtmektedir. McCarthy (1991), hedef dili anlamak ve kullanmak için dili öğrenen kişilerin uygun sözcük öbeklerini bilinmesi gerektiğini savunmaktadır.

Sözcüksel Yaklaşım'da, öğrencilerin öğretmenle etkin bir biçimde iletişim kurması çok önemlidir. Öğrencilerin öğretmeni dinlemesi, fark etmesi ve tepki vermesi de derse katılım olarak görülmektedir. Öğretmen için zor olan bölüm ise

tüm öğrencileri derse tam olarak dâhil edip, etkinliklerle dil öğrenim sürecine katmasıdır. Öğretmen tarafından sağlanan anlamlı dil girdisi bu yöntemde önem taşımaktadır. Öğretmen öğrencilere ilettiği mesajı öğrencilerin anlayabilmesi için basitleştirmeye çalışmalıdır. Bu yüzden Sözcüksel Yaklaşım, Krashen'ın da üzerinde durduğu anlamlı dil girdisine önem vermektedir (Lewis, 1997: 195).

Bölümleme (chunking) Sözcüksel Yaklaşımda çok önemlidir. Bölümleme, kısa süreli bellekte depolanabilen anlamlı uyarıcı grubu olarak tanımlanmaktadır (Feldman, 1997: 188). Lewis'e (1997) göre dil, söz öbeklerinden oluşmaktadır ve dil öğrenim sürecinde bölümleme edinimi olmazsa, dili anlama ve üretme kısıtlanır ve yavaşlar. Sözelimi, *güzel kız* sıfat ve addan oluşan bir bölümlemedir. Öğrencilerin farklı yapılarıdaki bölümleme yeteneği artırılarak sözcükleri öbekler biçiminde öğrenmek dilin öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Sözcüksel Yaklaşımın yöntembilimsel ilkeleri şu şekilde belirtilmektedir:

- Öğrenciler dili ancak dilin zengin bir şekilde kullanıldığı ve araç gereçlerin dil açısından zengin olduğu bir sınıfta dili öğrenebilir. Bu yüzden öğretmen öğrencilerini her zaman hedef dile maruz bırakmalıdır.
- Dinleme becerisi çok önemlidir. Birçok sınıf ortamında öğrenciler için en iyi dinleme aracı öğretmenleridir ancak sınıfta öğretmen öğrenciden daha çok konuşmamalıdır.
- Yabancı dil dersleri farkındalık artırma, girdi, öğrenci eğitime ve dil uygulamasından oluşmaktadır. Bu bileşenlerin her biri çok önemlidir.
- Algılayıcı beceriler önemlidir. Öğrencilerin yanlışlarına cevap verirken farklı açıklamalar yapmayı ve geri dönüt vermeyi öğrenmek önem taşımaktadır.
- Algılayıcı dilbilgisi etkinlikleri (receptive grammar practice) öğrencide herhangi bir öğretmenin öğretebileceğinden çok daha fazla farkındalık arttırmaktadır.
- İletişimsel edinç, doğruluktan çok daha geniş bir kavramdır. Doğruluk kadar akıcılık, özgüven ve hayal gücünü arttırmayı öğrenmek de önemlidir. Dilde doğruluk edincin edinilmesi gereken en son parçasıdır.

- Listelerden kaçının, yeni öğrenilen dilin depolandığı, metne yardımcı ve çizgisel olmayan biçimleri daha fazla kullanılmalıdır.
- Çoğu dilbilgisi hatası sözcük eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Sözcük düzlemi (lexis), sözvarlığından (vocabulary) daha geniş bir kavramdır.
- Metin bölümlene ve metnin içindeki farklı sözcükleri tanımlama yeteneği geliştirilmelidir. Farklı türden sözcükler dilin temelini oluşturmaktadır ve dil öğreniminin önemli bir bileşenidir (Lewis, 2002: 193).

Başka bir dili öğrenirken, dili öğrenen kişinin hedef dil ile ana dilini kıyaslaması çok da şaşırtıcı bir durum değildir. Dili öğrenen kişilerin, hedef dilde kendilerini rahat ifade edemediklerinde ana dile dönmeleri de bu durumda kaçınılmaz. Bu yöntemde ana dil, hedef dili öğrenme aracı olarak görüldüğü için yok sayılmamaktadır. Öğrenci “..... İngilizcede (hedef dilde) ne demek?” dediğinde aslında hedef dil ve ana dil arasında bir bağ oluşturmaktadır. Bu soruyu “ İngilizcede (hedef dilde) şeklinde bir kullanım var mıdır?” diye sorduklarında ise dili öğrenen kişiye olası gelen yapı aslında hedef dilde bulunmamaktadır (Lewis, 1997: 61-65).

Tek başına bir sözcük, eşdizimli ve kalıp sözcüklerle birleşerek kendi dilbilgisini oluşturur (Nattinger ve DeCarrico, 1992). Sözcüksel Yaklaşım’da yabancı dil öğrenen birey, sınıf içerisinde öğretmenden edilgen bir şekilde tek tek sözcükleri öğrenen değil, aksine öğrenen kişi bir veri madencisi olarak rol almaktadır (Richard ve Rogers, 2007: 136). Sözcüksel Yaklaşım yabancı bir dil öğrenilirken sözcüklerin tek tek hatırlanmakta zorluk çekilmediğini fakat bu sözcüklerin birlikte kullanılması sırasında sorunlar olduğunu bu yüzden öğrencilerin tümce üretirken farklı yollar kullandıklarını veya hiç konuşmadıklarını vurgulamaktadır. Bu yüzden, Sözcüksel Yaklaşım sözcüklerin tek tek öğretiminin etkili olmayacağını, sözcüklerin eşdizimsel olarak öğretilmesinin öğrencilerde daha kalıcı olacağını savunmaktadır. Bu yolla, öğrencilerin sözcükleri hatırlama düzeyinin daha fazla olacağı, bunun yanı sıra akıcılık konusunda da ana dili konuşan birine yakın bir üretime geçeceğini varsayılmaktadır. Bu bağlamda bir sözcüğün anlamıyla birlikte sözcüğün dil

bilgisel özelliklerinin de öğrenilmesi hatırlamada kalıcılığa yardımcı olabilir. Lewis (2002: 194) *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward* adlı kitabında şu önerilere yer vermektedir:

- Dilde öncelikle algılayıcı becerilere, özellikle dinleme becerisine yer verin.
- Bağlam içinde verilmemiş sözcüklerin öğretimi de akla uygun bir stratejidir.
- Algılayıcı bir beceri olarak dilbilgisinin rolü kabul görmelidir.
- Dil farkındalığındaki zıtlıkların önemi de kabul görmelidir.
- Öğretmen algılayıcı amaçla kapsamlı ve yol gösterici bir dil benimsemelidir.
- Ayrıntılı bir yazı yazma çalışması olabildiğince ertelenmelidir.
- Sözcüksel Yaklaşımın temelinde çizgisel olmayan bir kayıt biçimi bulunmaktadır. (çizgisel olarak art arda süregelen sözcükler yerine kavram haritaları, sözcük ağaçları ve eşdizim tabloları kullanılabilir.)
- Öğrenci hatalarını düzeltirken farklı açıklamalarda bulunun.
- Öğretmen öncelikle öğrencilerin kullandığı dilin içeriğine dikkat etmelidir. (Öğrencilerin kullandıkları yanlış sözcüklerin içeriği.)
- Bölümleme (chunking), sıkça kullanılan bir etkinlik olmalıdır.

Özetle, hedef dili ana dile tek tek sözcük olarak çevirmek özellikle deyimler gibi farklı anlam taşıyan yapılarda yeterli olmamaktadır. Bu yüzden öğrenciler hedef dili söz öbekleri şeklinde öğrenmeli ve hedef dildeki söz öbeğinin ana dildeki karşılığını öğrenmelidir.

Yöntemde, yapılan hatalar dil öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edilmektedir. Lewis (1993) hataların düzeltilmeye kalkışılmamasını, yapılan bu hataların hedef dile maruz kalındıkça daha da azalacağını belirtmektedir.

2.4. Eşdizimlilik ve Sözcüksel Yaklaşım

Sözcükler her zaman rastlantısal bir biçimde birlikte kullanılmamaktadır. Bazı sözcükler birbiriyle daha sık kullanılmaktadır ve diğerlerine göre ayrıcalıklı bir durumu bulunmaktadır. Dilbilimde bir sözcüğün başka sözcüklerle kullanım

sıklığı göstermesi ve ayrıcalıklı bir birliktelik göstermesi eşdizimsel yapıları ortaya çıkarmaktadır.

Eşdizimlilik teriminin yazında birden çok tanımı bulunmaktadır Eşdizim terimi ilk olarak 1750’de Harris tarafından, sözcüklerin dizimine ilişkin çizgisel oluşum özelliği şeklinde kullanılmıştır (Palmer, 1933: 7). Palmer (1931: 4) tarafından “yalın sözcüklerden daha fazlası olan sözcük birliktelikleri” olarak betimlenen eşdizim 1950’lerde Firth “alışılmış sözcük birleşimleri” olarak tanımlanmıştır. Halliday (1966: 156) eşdizimi, sözcüklerin bir arada bulunma eğilimi biçiminde tanımlamaktadır. Hoey (1991: 6-8) ise eşdizimi, bir birimin kendi metin bağlamı içerisinde olası sıklığından çok daha fazla görüldüğü birimlerle olan ilişkisine verilen ad biçiminde tanımlamaktadır. Nesselhauf (2005, 11-12) eşdizimi, dilde belirli bir kullanım sıklığına sahip olmak şartıyla sözcüklerin belirli bir aralık içerisindeki birliktelikleri şeklinde tanımlayarak, eşdizimlerin genellikle bir miktar kalıplaşmış yapıda sözcük birleşimleri olduğunu belirtmektedir. İmer ve diğer (2011) ise eşdizimi, iki ya da daha fazla dil biriminin belirli sınırlılık ve düzen içerisinde genellikle aynı dizimde birlikte kullanılmaları biçiminde tanımlanmaktadır.

Nattinger (1988: 61) söz öbeklerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- **Çoksözcüklüler (polywords):** anlamları sözdizim kurallarıyla çözümlenemeyen kısa ve kalıplaşmış söz öbekleridir. Deyimler, örtmeceler, argo, iki ya da üç sözcükten oluşan eylemler örnek olarak gösterilebilir.
- **Deyimsel Kısıtlamalar (phrasal constraints):** bazı anlamsal boşluklara neden olabilen kısa kalıplaşmış söz öbekleri.
- **Gösterici Deyimler (deictic locutions):** kısa veya orta uzunlukta, doğrudan konuşmaya dahil olabilen söz öbekleridir. (bildiğim kadarıyla, bu yüzden, -(y)A istinaden)
- **Tümce Kuranlar (sentence builders):** tümce uzunluğunda olabilen değişkenlere bağlı olarak anlamı değişebilen yapılardır.

- **Durumsal Sözceler (situational utterances):** Sözdizim kurallarından etkilenen ve anlamı sosyal bağlama dayalı olan Eksiksiz tümcelerdir. (Başın sağ olsun, geçmiş olsun)
- **Birbirleriyle Aynı Metinler (verbatim texts):** Değişkenlik göstermeyen metinlerdir. Bunlar genellikle alıntılar, özlü sözler, atasözleri gibi metinleri içermektedir. Bu metinler toplumun her kesimi tarafından kullanılmasına karşın zaman zaman bir durum veya kişiye özgü olarak da kullanılabilir.

Lewis (2000: 133-134) ise öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine göre ayarlayabileceği, dil öğretiminde kullanılabilecek 20 türde eşdizimlilik olduğunu vurgulamaktadır. Bu eşdizimlilik türleri:

1. sıfat + ad
2. eylem + ad
3. ad + ad
4. eylem + belirteç
5. belirteç + sıfat
6. eylem + belirteç + ad
7. ad + eylem
8. söylem belirleyicisi
9. çok sözcüklü ilgeç öbeği
10. öbeksi eylem
11. sıfat + ilgeç
12. birleşik ad
13. iki terimliler
14. üç terimliler
15. kalıplaşmış söz öbekleri
16. kalıplaşmış eksilteli söz öbekleri
17. kalıplaşmış ifadeler
18. yarı kalıplaşmış ifadeler
19. atasözleri
20. alıntılar olarak belirtilmektedir.

Hill'e (2000) göre, yazdığımız, okuduğumuz, söylediğimiz veya duyduğumuz her şeyin yaklaşık olarak %70'ini eşdizimli sözcükler oluşturmaktadır. Yabancı dil öğrencileri, ifade etmek istediklerini tam olarak dile getirebilecek hazır bileşimleri, diğer bir deyişle, eşdizimli sözcükleri bilmediklerinde, dilbilgisi kurallarına dayalı uzun sözceler oluşturmak zorunda kalmaktadırlar. Bu da, konuşma ya da yazma sürecinde vakit kaybına, iletişimin aksamasına ve yanlış anlaşılmaya neden olmaktadır. Benzer bir biçimde, söz konusu öğrenciler, eşdizimliliğe ilişkin farkındalığa sahip olmadıklarında, karşılaştıkları bir dinleme ya da okuma metnindeki sözcükleri ayrı ayrı değerlendirmeye almakta ve yine vakit kaybıyla, aksaklıklarla ve yanlış anlamayla karşı karşıya kalmaktadırlar. Dolayısıyla, eşdizimli sözcük bilgisi, öğrencilerin, hedef dili anlama ve üretme sürecinde daha çabuk düşünmesine olanak tanımakta ve onların daha etkili iletişim kurmasına izin vermektedir. Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde, dil kullanımının %70'ini oluşturan eşdizimli sözcüklerin öğretimine ağırlık verilmesinin çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Hill (2000: 53-55), eşdizimliliğin öğretilmesinin önemi üzerine vurgu yapmaktadır. Eşdizimliliğin dilde büyük bir yer tuttuğunu savunan Hill nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Bazı sözcüklerin bir araya gelmesi rastlantısal değildir.
- Dilde tahmin edilebilirlik dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır.
- İki, üç hatta daha çok sözcükten oluşan söz öbeklerinin edinçte büyük yer kaplaması dil öğrenimine olumlu bir katkı sağlamaktadır.
- Söz öbeklerinin hafızamızda bulunması ve gerektiğinde kullanılması dilin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.
- Eşdizimlilik dilde daha akıcı olmayı sağlamaktadır.
- Karmaşık düşüncelerin genelde sözcüklerle ifade edilmesi dilin öğrenilmesinde basit sözcükler kullanarak yeni yapıların üretilmesine olanak tanımaktadır.
- Eşdizimlilik düşünmeyi daha basit kılmaktadır.
- Bütüncül olarak öğrenilen yapılarda vurgu daha doğru öğrenildiği için dil kulağımıza ana dil konuşucularinkine yakın gelmektedir.

- Söz öbeklerini bilmek dil edinimi için temel bir etkidir.

Bu tür uzun sözcüklerden oluşan kalıp ifadeler yabancı dil öğretiminde göz ardı edilmektedir (Lewis, 1998: 8-12; Wray, 2008: 143-149). Sözcülemi, *çamur at-* eylemi bir eşdizimli eylemdir. Sözcüklerin anlamı tek tek incelendiğinde ortaya başka bir anlam çıkıyorken, bu iki sözcüğün oluşturduğu birlikteliğin anlamı başka bir eylem ifade etmektedir. Öğrencilerin *çamur* ve *at-* sözcüğünü ayrı ayrı inceleyip bir anlam çıkarmaya çalışması dil öğrenim sürecini daha uzun ve zor kılmaktadır. Diğer yandan *çamur at-* eylemi eşdizimli olarak öğrenilirse hem öğrencide daha kalıcı olabilecek hem de öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecini kısaltıp süreci daha da kolaylaştırabilecektir. Diğer bir örnek olarak, *gül gibi bak-* söz öbeğinde ise *gül* ve *bak-* sözcükleri *gibi* ilgeciyle bir araya getirilip *gül gibi bak-* söz öbeğini oluşturmaktadır. Bu söz öbeği *sinirli gibi bak-* söz öbeğinden farklıdır. *Sinirli gibi bak-* dilbilgisi kurallarıyla çözümlendiğinde bir dili öğrenen kişide bir anlam ifade edebilecekken, *gül gibi bak-* bir anlam ifade etmeyebilir çünkü *gül gibi bak-* söz öbeği bir deyimdir. Dolayısıyla kalıplaşmış sözcüklerin ve söz öbeklerinin yabancı dil öğretiminde yer alması oldukça önemli görülmektedir.

Eşdizimlilik, diğer bir deyişle iki ya da daha fazla sözcüğün anlamlı bir şekilde bir araya gelmesi, Sözcüksel Yaklaşımın en temel ilkelerinden biridir (Nesselhauf, 2005; Hoey, 2005; Evert, 2008). Sözcüksel Yaklaşımda, sözcükler öğrencilere eşdizimli olarak verilmektedir. Sözcükler tek tek öğretilmez. Tam aksine, sözcük birleşimleri ve birliktelikleri öğretilir. Böylece dili öğrenen birey sözcüğün sınırlarını, kalıplaşmasını ya da sınırsız kullanımını görebilir (Nattinger ve DeCarrico, 1992: 112).

Eşdizimlilik, dış dünya ortamına değil de dilbilimsel ortama bakılacak olursa, yeni öğeleri düzenlemek için dil öğretiminin en güçlü örgütsel dayanağıdır. Sözcük öğretimi büyük ölçüde, hedef sözcüklerin metinden çıkarılıp bu sözcüklerin öğrenilip öğrenilmediğini test etmeye dayanmaktadır. Eşdizimlilik, metin içerisine sözcük yerleştirme de içermektedir. Bir sözcüğü bilmek, sadece o sözcüğün anlamını bilmek ya da anadildeki karşılığını bilmek değil, aynı zamanda hangi sözcüklerle birlikte kullanılıp kullanılmayacağını da bilmektir. (Lewis, 2002: 119). Örneğin, Türkçede *beyaz* ve *ak* sözcükleri eş anlamlı sözcükler olarak kabul edilse

de *beyaz peynir* söz öbeğinin yerine *ak peynir* kullanılmamaktadır. Aynı durum *kara baht* için de geçerlidir. *Kara* ve *siyah* eş anlamlı sözcükler olmasına karşın her durumda birbirlerinin yerine kullanılamamaktadır.

Bir sözcüğün anlamını biliyor olmak, öğrenenin onun kullanımlarını ve birleşimlerini sözel ya da yazılı anlamda doğru edim düzeyinde üretebileceği anlamına gelmemektedir (Lewis, 2000: 173). Lewis'e göre (1997), yabancı dili öğrenen birey, bir metni okurken sözcüğün anlamını bildiği için sözcükleri birleşimleri ile birlikte yazmama eğilimindedir. Çünkü bilinen sözcüğü yeniden yazmak okuyucu için anlamsız gelebilmektedir. Oysa asıl sorun bilinen sözcüklerin eşdizimliliklerini yazabilmektir. Çünkü eşdizimlilik, hem hatırlamayı kolaylaştırmaktadır hem de hedef dilin kullanılma doğruluğunu arttırmaktadır (Lewis, 1997: 212).

Lewis (2002: 126) eşdizimsel birliktelik gösterebilecek sözcüklerin öğrenciye sunulmasında Şekil 1'deki gibi bütüncül bir öneride bulunmaktadır. Bu şekilde sözcükler dizimsel olarak, bir diğer deyişle yatay ekseninde farklılık gösterebilmektedir.

small	Italian	Restaurant
nice	Chinese	
classy	Thai	
reasonable	Indian	
popular	Mexican	

Şekil 1. Eşdizimli Sözcükler Kutusu (Lewis, 2002: 126)

Lewis (2002: 127), eşdizimsel birliktelik gösteren sözcüklerin, ayrı bir şekilde öğrenciye sunulması ve bu sözcüklerden tekrar eşdizimsel birliktelik yazma etkinliğini de önermektedir. Bu etkinlikte eşdizimli sözcüklerin başındaki ya da sonundaki sözcük silinmektedir. Bu silme işlemi rastlantısal olarak yapılmamaktadır. Daha sonra ise öğrencilerden verilen sözcükleri kullanarak eşdizimli birliktelikler yazmaları

istenmektedir. Böylece, öğrencilerin hafızalarının sınanması ve dilbilimsel farkındalıklarının artması ön görülmektedir. Şekil 2 bu etkinliğe bir örnektir.

a letter	of	Complaint registration acceptance
----------	----	---

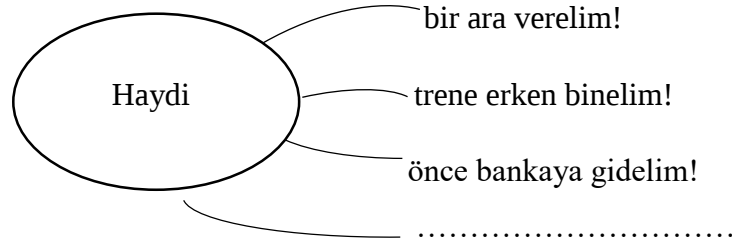
Şekil 2. Eşdizimli Sözcük Alıştırması (Lewis, 2002: 127)

Sözgelimi, Türkçede göz sözcüğüyle başlayan eşdizimli eylemler için de Lewis'in önerdiği gibi bir etkinlik kullanılabilir. Şekil 3 bu olası etkinliğin nasıl olabileceğini göstermektedir.

göz	at- süz- devir-
-----	---

Şekil 3. Türkçe Eşdizimli Eylem Alıştırma Önerisi

Yapı görünümü (pattern display) Lewis'in (2002: 126) önerdiği başka bir etkinlik biçimidir. Burada öğrenci ilk olarak, kolaylıkla yararlı olan ifadelerin kullanımını görmektedir. İkinci olarak ise bu görünüm başka yapılarla da uyumluysa öğrenci bu farklı yapıların kullanımını görmektedir. Öğrenciye örnek yapılar verilerek öğrenciden de bu yapıya örnek vermesi istenilmektedir.



Şekil 4. Yapı Görünümü (Lewis, 2002: 126)

Lewis'in (2002: 124) önerdiği başka bir alıştırma türü ise söylem yapılarıdır. Bunlar genelde yazılı biçimdedir ve bir sözcük ya da tümceden daha uzundur. Öğrenciler, neden-sonuç, genelleme, örnekleme gibi tümce arası ilişkileri çözümleyerek dili doğala yakın olarak öğrenebilmektedir. *There is a general agreement nowadays that* (bugünlerde hakkında genel bir kanı bulunmaktadır) veya *Despite this, several objections can be raised. The most important of these is* (Buna rağmen, birkaç amaçtan söz edilebilir. Bunlardan en önemli olanı) gibi yapılar bu alışırmaya örnek olarak gösterilebilir (Lewis, 2002: 126).

Yöntem, dinleme becerisi başta olmak üzere algılayıcı becerilere büyük önem verdiğinden söz öbeklerinin sık sık tekrarlanması da diğer bir alıştırma yöntemidir. Öğrencilerin daha önce duymadıkları ya da kulaklarına tuhaf gelen söz öbeklerini iletişim sırasında kullanmaları beklenmemektedir. Bu yüzden sınıfta söz öbekleri ne kadar sık tekrarlanırsa öğrenci bu öbekleri duymaya alıştığı için zamanla iletişimde de kullanacaktır (Lewis, 2002: 127). Sözelimi, *I can handle it* (Ben hallederim), *It is your turn.* (Sıra sende) gibi söz öbekleri buna örnek olarak gösterilebilir çünkü bu türdeki söz öbeklerini öğrencilerin günlük hayatta kullanma olasılığı oldukça yüksektir.

Bazı sözcüklerin diğerlerinden daha sık birliktelik göstermesinin dil öğrenim sürecini kolaylaştırdığını savunan bu yöntemde birlikte kullanılabilen sözcüklerin her fırsatta öğrenciye gösterilmesi oldukça taşımaktadır. Lewis (2002: 131) bunun önemine dikkat çekmek için Şekil 5'teki gibi bir etkinlik önermektedir.

Which of the following can come immediately after the verb <i>play</i> ? Mark each one		
P= possible or X= not possible.		
1. the piano	5. up	9. chess
2. the typewriter	6. over	10. "Happy Birthday"
3. a record	7. football	11. a cassette
4. a car	8. back	12. for time

Şekil 5. Eşdizimli Eylem İçin Hazırlanmış Alıştırma Örneği (Lewis, 2002: 131)

Bu alıştırmadaki bazı sözcükler veya söz öbekleri *play* (çal-, oyna-) sözcüğünden sonra geldiklerinde anlamlı olmaktadır. Örneğin *play chess* (satranç oyna-) ve *play the piano* (piyano çal-) söz öbekleri anlamlıdır ancak *play a car* (araba çal-/oyna-) söz öbeği olası bir birliktelik değildir.

Bu etkinlikten yola çıkarak Türkçe öğretiminde eşdizimlilik etkinliği önerisinde bulunacak olursak Şekil 6’da gösterilen türde bir etkinlik olası bir etkinlik olarak tasarlanabilir.

Aşağıdaki sözcüklerden hangisi <i>tut-</i> eyleminden önce getirilebilir? Birliktelik oluşturabilecek sözcükleri yuvarlak içine alınız.		
lafa	anlayış	oruç
	not	sahip
merhaba	ödül	saat

Şekil 6. Türkçe Eşdizimli Eylem İçin Hazırlanmış Alıştırma Önerisi

Şekil 6’da görüldüğü gibi verilen sözcüklerden hepsi *tut-* eylemi ile birlikte kullanılamamaktadır. Sözgelimi, *oruç tut-* birlikteliği bir anlamlı bir söz öbeği oluşturuyorken, *merhaba tut-* birlikteliği ise anlamlı bir söz öbeği oluşturmamaktadır.

2.5. Eşdizimlilik ve Dil Öğretimi

Son zamanlarda, dil öğretiminin merkezinde “hedef dilde iletişim kurmak” amacı yer almaktadır. Bir dilde ne kadar çok şey bildiğimizden çok, bu bildiklerimizi uygulamada ne kadar kullanabildiğimiz veya uygun durumda uygun ifadeyi kullanma becerimiz daha çok önem taşımaktadır. Dil öğrenim sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak açısından eşdizimlilik büyük önem taşımaktadır. Eğer öğrenci sözcükleri tek tek öğrenmek yerine söz öbekleri olarak öğrenirse hem öğrenilen bilginin daha kalıcı olacağı hem de sürecin daha kolay ve hızlı gideceği umulmaktadır.

Dil öğrenme sürecinde sorun yaratan alanlardan biri sözcüklerin anlamını bilmemek değil, sözcüklerin beklenmedik şekilde bir arada kullanılmasıdır. Sözgelimi, Türkçe öğrenen bir öğrenci *sonuç* ve *ver-* sözcüklerinin anlamlarını ayrı ayrı biliyorsa *sonuç ver-* eyleminin anlamı için mantıklı bir çıkarımda bulabilir. Diğer yandan bu durum, *baş* ve *göster-* sözcükleri için geçerli olamayabilir. Bu iki sözcüğün anlamını ayrı ayrı bilen bir kişi, *baş* ve *göster-* sözcüklerini bir arada gördüğünde anlamlı bir ifade oluşturamayabilir. Çünkü bu sözcükler *baş göster-* biçiminde kullanıldığında anlam bir anda değişmektedir. Türkçede bunun gibi birçok yapıda eşdizimlilik bulunmaktadır.

Eğitim öğretim ortamında sözcüklerin tek tek öğretilip değişik dilbilgisel durumlarda öğrenciye gösterilmesi zaman alan bir etkinliktir. Bunun yerine öğrenciye daha fazla sözcüksel yapıların özellikle eşdizimliliğin öğretilmesi öğrencilerin daha fazla okumasına, daha hızlı anlamasına ve daha akıcı konuşmasına olanak tanımaktadır (Hill, 2000: 66).

Bağlamli dizin (concordance), bağlamıyla birlikte sunulan sözcüklerin oluşturduğu abecesel dizelgedir (Vardar, 2002: 32). Sözcük öğretiminde bağlamli dizin kullanmak sözcük öğretime katkı sağlamaktadır (Sinclair, 1997). Rahimi ve Momeni (2012) yaptıkları çalışmada 60 öğrenciyle çalışmıştır. 30 öğrenciye açıklama, çeviri, sözlüksel tanım ve sözcük listeleri kullanma gibi geleneksel yöntemlerle sözcükler öğretilirken diğer 30 öğrenciye ise bağlamli dizinler kullanılarak eşdizimli sözcük öğretimi yapılmıştır. Çalışmanın sonun bağlamli dizin kullanılarak sözcük öğretimi yapılan öğrencilerin eşdizimli sözcükleri dört temel beceride (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) daha etkin bir şekilde kullandıkları vurgulanmaktadır.

Bunun sonucunda, sözcükleri tek tek öğretmek yerine eşdizim kullanmak dilde daha yetkin olmanın etkili bir yoludur sonucu çıkmaktadır.

Bahardoust ve Moeini (2012) 40 İranlı üniversite öğrencisinin yazma becerileri üzerine yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını tek tek bilmekte sorun yaşamazken, birlikte kullanılan eşdizimli sözcüklerin anlamlarını bilmedikleri için yazma becerilerinde sorun yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu yüzden, İngilizce öğretmenlerinin eşdizimliliğe özellikle yazma ve konuşma becerisi gibi üretimsel becerilerde anlamda belirsizlik yaşamamak adına daha çok üzerinde durulması gerektiği önerilmektedir.

Genel olarak ders kitaplarına bakıldığında neredeyse her bölümde eşdizimlilik ile ilgili bir bölüm vardır. Ders kitapları, eşdizimlilik uygulamasını göz önünde bulundurmasına rağmen, büyük oranda geleneksel şekilde hazırlanmıştır. Çünkü ders kitaplarındaki vurgu daha çok tek tek sözcüklerin ve dilbilgisinin üzerine yoğunlaşmaktadır (Ördem, 2013).

Yabancı dil öğrenen bir kişi için olası zor durumlardan biri de sözcüklerin ne şekilde birliktelik gösterdikleridir. Anadil konuşucularının edimlerinde kullandıkları bu birliktelikler yabancı dil öğrenen biri için bazı zamanlarda sorun çıkarabilir. Hedef dili anadil konuşucusu gibi konuşmak için eşdizimlilik kullanmak çok önemlidir (Ellis, 1996). Fakat anadil konuşucusu olmayanların bunu yapması çok kolay değildir (Vasiljevic, 2008). 40 öğrencinin katıldığı, Attar ve Allami (2013) eşdizimliliğin İranlı öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi üzerine yaptığı çalışmada, 20 öğrenciyle 10 ders saati “English Collocation in Use” kitabı işlenmiş ve eşdizimli yapılar üzerine etkinlikler yapılmıştır. Diğer 20 öğrenciyle ise sadece ders kitabından ders işlenmeye devam edilmiştir. Çalışmanın sonunda eşdizimlilik etkinliklerinde bulunan öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde daha çok kontrol sahibi olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin dilbilgisel yapıları, günlük konuşma dilindeki düşünceleri daha iyi anladıkları da çalışmanın bir diğer sonucu olarak göze çarpmaktadır.

Sözcüksel Yaklaşımın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkisi olduğunu vurgulayan Chandra (2014) yaptığı çalışmada, Sözcüksel Yaklaşım kullanarak öğrencilerde doğru eşdizimlilik ya da söz öbeği kullanma yetisinin arttığını

gözlemlendiğini ifade etmektedir. Çalışmada yer alan 24 öğrenci haftada dört buçuk saat olmak üzere iki hafta süreyle çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerin okudukları metindeki eşdizimli sözcüklerin farkında olmalarına rağmen bu sözcükleri akıllarında tutup üretimde kullanmalarının zaman aldığını yine de öğrencilerin değişik eşdizimlilik türlerinde (sıfat + ad ve belirteç + eylem) kullandıkları eşdizimli ifadelerin sayısında artış olduğu vurgulanmaktadır.

Eşdizimliliğin öğrencilerin sözcük öğrenimine katkısını araştıran Antle (2014), Japonya’da İngilizce seviyesi düşük olan Japon öğrencilerle yaptığı bir çalışmada, eşdizimliliğin öğrencilerin yabancı dildeki farkındalıklarını arttırmada bir araç olabileceğini belirtmektedir. Konuşma becerisi göz önüne alındığında, eşdizimlilikten yararlanan öğrencilerin daha akıcı bir şekilde konuştuğu sonucu da araştırmada yer almaktadır. Bütün bunların yanı sıra, çalışmaya katılan öğrencilerin sözcüksel düzeylerindeki farkındalıklarında da bir artış gözlemlenmektedir.

Yabancı dil öğrenen kişilerin hedef dilde hem doğru hem de akıcı bir şekilde konuşmaları ve yazmaları, kişilerin sadece ne kadar çok sözcük bildikleriyle değil aynı zamanda bu sözcükleri nasıl bir araya getirdikleriyle de ilişkilidir. Anadil konuşucuları bazı sözcükleri bir arada getirirken bunu kendiliğinden yapmaktadır. Yabancı dil öğrenen bir kişi ise sözcükleri bir arada nasıl kullanacağını öğrenmek için çalışmalı ve alıştırmalıdır. Bunun için sınıfta özellikle yazma ve okuma becerilerinde sözcük farkındalığını artırıcı etkinlikler düzenlenmeli, öğrenciler sınıf dışında da hedef dilde okumalıdır. Kısaca öğrenciler hedef dildeki eşdizimliliğe ne kadar maruz kalırlarsa dilde akıcı ve doğru olmaları o kadar olasıdır. Öğrenciler anadillerindeki eşdizimlilikleri hedef dile aktarmaya çalıştıklarında bir takım anlamsız ifadeler üretebilmektedir. Bu yüzden sınıf içinde öğrenciyi doğru kullanıma yönlendirmek fazlasıyla önem taşımaktadır. Bu gibi istenmeyen durumların sınıf içinde yaşanmaması için Stănescu (2014) yaptığı çalışmada öğrencilerin her beceride eşdizimlilik etkinliği yapmalarının dil öğretim sürecine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca çalışmada sözcüklerin tek tek öğretilmesinden çok birliktelik gösterebilecekleri yapıların da öğretilmesi öğrencilerin sözcükleri daha kalıcı bir biçimde öğrendiğini de savunmaktadır.

Zarifi (2015), okuma metinlerinde ve kitaplarda eşdizim gösteren öbek eylemlerin olduğunu fakat bu eylemlerin odak dışı kalarak daha çok okuma metniyle ilgili olduğu için öğrencilerin bu eylemlere odaklanmadığını, eylemleri tam olarak anlamadan okuyup geçtiğini belirtmektedir. Bu da okunan metnin anlaşılmasında güçlük yaratmaktadır. Oysaki sözcüklerin anlamlarını tek tek incelemek yerine söz öbekleri olarak öğrenmek hem okunan metindeki anlamı arttıracaktır hem de öğrencileri okumaya teşvik edecektir. Bu yüzden derslerdeki eşdizimlilik çalışmaları okuma becerisini de desteklemektedir.

Ördem ve Paker (2016) ise 60 İngilizce Öğretmenliği birinci sınıf öğrencisiyle okuma becerisi üzerine yaptığı çalışmalarında öğrencileri iki gruba ayırmaktadır. 30 kişilik olan ilk gruba eş ve zıt anlamlı sözcükler, sözcük tanımlama ve tahmin etme gibi geleneksel yöntemler kullanarak sözcükler öğretilirken, 30 öğrenciden oluşan ikinci gruba ise sözcükler eşdizimlilikten yararlanılarak öğretilmiştir. Çalışma sonunda eşdizim kullanılarak sözcük öğretimi yapılan 30 öğrencinin söz öbeklerini tanımlamakta daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmadan, sözcüklerin tek başına sadece anlamlarının öğretilmesinin yeterli olmadığına değinmektedir. Bunun yerine birden çok sözcük içeren sözcüksel ifadelerin öğretilmesi gerekliliği savunulmaktadır. Ayrıca, ders kitabı hazırlanırken aynı eşdizimli sözcüklerin birden çok yerde ve etkinlikte kullanılarak, öğrenilen söz öbeğine tekrar tekrar maruz kalınmasının yararlı olacağı vurgulanmaktadır.

Edimde eşdizimliliği kullanmamak dilde akıcı olmayı engelleyen unsurlardan biridir. İletişimde sözcükleri tek tek kullanmak hem iletişimin sekteye uğramasına hem de iletişimde anlaşmazlıklara yol açabilir. Eşdizimli sözcükler Pawley ve Syder (1983) tarafından “konuşma dilinin normal yapı taşları” olarak tanımlanmaktadır. İşte bu yapı taşları önce öğrenci tarafından öğrenilir ve öğrencide anadil konuşucusuna benzer bir edim ortaya çıkarır. İletişimde eşdizimliliği kullanmak, konuşucunun zihninden ifadeleri bütüncül olarak geçirdiği için stresi de azaltmaktadır (Lewis, 2002: 121).

Nesselhauf (2003) ileri düzey İngilizce seviyesine sahip olan Alman kişilerle yaptığı çalışmada, kişilerin yazdıkları metinleri incelemiş ve eşdizimlilikte yaptıkları hataları vurgulamıştır. Çalışmada yer alan kişilerin İngilizce düzeylerinin ileri

seviyede olmasına karşın eşdizimlilikte hatalarının olması eşdizimliliğin dil eğitiminde daha çok yer almasını göstermektedir. Bunun yanı sıra, sadece birliktelik gösteren sözcüklerin öğretiminin yeterli olmadığını, aynı zamanda bu birlikteliklerle kullanılan edat, sıfat gibi öğelerin de öğretilmesi gerekliliği çalışmada vurgulanmaktadır.

Uygulamalı dilbilimciler hem yazılı hem de sözel alanda akıcı olmak için eşdizimliliğin öneminden söz etmektedirler (McCharty ve O'Dell, 2008: 6). Yabancı dil öğrenen kişilerin eşdizimliliği hem algılayıcı hem de üretici becerilerinde kullanması bu kişilerin dili ana dil konuşucuları gibi kullanmasına olanak tanımaktadır. Zaabalawi ve Gould (2017) yaptıkları çalışmada anadili Arapça olan 70 Kuveytli öğrenciye bir okuma metni verip bu metni kendi tümceleriyile yazmasını istemişlerdir. 35 öğrenciye okuma metnindeki eşdizimli sözcüklerin anlatımdaki önemi vurgulanmış ve bu sözcükler kullanılarak etkinlikler yapılmış, diğer 35 öğrenciye ise eşdizimli sözcükler tek tek öğretilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonundaki yazma etkinliğinde, eşdizimliliğin önemi vurgulanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre hem dilbilgisel hem de eşdizimsel açıdan dili daha etkin kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin eşdizimlilik sözlükleri ve bunun gibi diğer kaynaklar öğrencilerin eşdizimlilikte yaşadığı sorunlara çözüm olarak kullanılabilir (Henriksen, 2013: 42). Daha önce eşdizimlilik terimini duymayan öğrencilerle, eşdizimli sözlükler ve öğrencilerin eşdizimlilik algısı üzerine bir çalışma yapan Kim (2017), çalışmada öğrencilere eşdizimliliği tanıtmış ve bununla ilgili etkinlikler yapmıştır. Kim çalışmanın sonunda öğrencilerin eşdizimlilik algılarını araştırmıştır. Yapılan tüm etkinliklerin sonunda öğrencilere verilen testte öğrencilerin eşdizimli sözcükleri kullanmada hem daha başarılı oldukları hem de dil öğretiminde eşdizimliliğe karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

Öğretmenin eşdizimliliği öğretirken takındığı tavır, öğrencilerin eşdizimlilik algılarını etkilemektedir (Conzett, 2000: 84). Öğretmen konuşma dilinde sıkça karşılaşılan eşdizimli yapıları öğrencilere her fırsatta sunmalıdır ve bunlar üzerinde düzenli tekrarlar gerçekleştirmelidir. Öğretmenin böyle bir yol izlemesi öğrencilerin dili doğal yapısına uygun ve daha etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı olacaktır.

Vardar (2002) bütünce terimini bir dili betimlemek ve çözümlemek amacıyla derlenmiş sözlü ya da yazılı örnekler, sözceler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bütünce temelli bir çalışmanın öğrencilerin sözcük düzeylerine katkıda bulabileceğini savunan Alharbi (2017) yürüttüğü çalışmada anadili Arapça olan 129 öğrencinin sözcüksel eşdizim edimlerinin yazılı çeviriye etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin Arapçadaki eşdizimlilikleri birebir İngilizceye çevirdiklerini gözlemleyen Alharbi, yazılı çeviride bunun yanlış anlaşılmalara yol açabileceğinden söz etmektedir ve buradan yola çıkarak Eşdizimliliğin öğrencilerin sözcük edinimine katkısını çalışmasına temel almıştır. Çalışmanın sonucunda Eşdizimliliğin öğrencilerin sözcük bilincine olumlu etkisinden söz edilmektedir. Öğrencilerin diller arası çeviri yaparken eşdizimli sözcükleri birebir çevirmenin yanlış olduğunu vurgulayan çalışma, eşdizimliliğin bu yanlışları büyük ölçüde azalttığını bizlere sunmaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin eşdizimlilikteki üretimsel bilgilerinin de arttığı aktarılan bilgiler arasında yer almaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

3.1. Giriş

Bu bölümde, araştırma planı ve Türk Dil Kurumunun resmi internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemler hakkında detaylı bilgiler verilecektir.

3.2. Araştırma Planı

Bu çalışmanın amacı, Türk Dil Kurumunun resmi internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemlerin altulam özelliklerini belirlemek ve bu özelliklerin Türkçe sözlüklerde yer almasına yönelik bir öneri sunmaktır.

Çalışmanın araştırma planı Chomsky'nin (1981) önerdiği Rol Kuramı'na (Theta Theory) dayanmaktadır. Rol Kuramı ilk olarak Chomsky tarafından 1981 yılında yönetici ve bağlayıcı dilbilgisi (Government and Binding) ilkesi olarak öne sürülmüştür. Rol kuramı, konusal ilişkiler durumudur. (Chomsky, 1981: 35). Diğer bir deyişle, bu kuram sözdizimsel üye (argument) yapısını (tümcedeki ad öbeklerinin (AÖ) sayısı ve türü) ele almaktadır. Rol kuramında eylemler tarafından yönetilen tümcelerde ad öbeklerinin rolleri bulunmaktadır. Sözelimi, “Öğrenci, soruyu cevapsız bıraktı.” tümcesinde “cevapsız bırak-“ eylemi, “öğrenci” ve “soru” olmak üzere iki üye altulamaktadır.

cevapsız bırak-	E(ylem)	1	2
		AÖ	AÖ

Rol kuramında tümcedeki her üye bir role sahiptir. Tümcenin eylemi üyelerin rollerini belirlemektedir. Uzun (2000: 105) bu rolleri aşağıdaki gibi belirtmektedir:

Edici (Agent):	İş bilerek, isteyerek veya gücöl olarak yapan. <i>Polis hırsızı yakaladı.</i>
Etkilenen (Patient):	İşten etkilenen. <i>Çocuk kusu yaraladı.</i>
Konu (Theme):	Bir devinimde, bir oluşta yer alan ama etkilemeyen. <i>Ali memleketi özlüyor.</i>
Deneyimci (Experiencer):	Bir oluştan duygusal ve algısal olarak etkilenen. <i>Babam yaşılanıyor.</i>
Yararlanıcı (Beneficiary):	İş, oluş veya durumdan yararlanan. <i>Ayşe Ali 'ye kazak örüyor.</i>
Hedef (Purpose):	Devinimin yönü üzerinde olan. <i>Fırtına denize yöneldi.</i>
Kaynak (Source/Origin):	Devinimin başlangıcında, çıkış yerinde bulunan. <i>Kadın çatıdan atladı.</i>
Yer (Location):	İş, oluş, durumun gerçekleştiği konum, uzam. <i>Ali Ankara 'da oturuyor.</i>
Araç (Instrument):	İşin, devinimin yapılmasına araç olan. <i>Boyacı duvarı fırçayla boyadı.</i>

Bu kuram başlığı altında yer alan eylemlerin ulamlama (categorization) ve altulamlama (subcategorization) özellikleri çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Sözcüğün türünü ve yapısını belirleyen özellikler ulam özellikleridir:

(1) ava çık- [+E(ylem)]; -A(d)]

Buna karşın altulam özellikleri ise, bu sözcüğün yapısal özelliklerinin yanında yer alan ve bu özellikleri bütünleyen bilgidir:

(2) ava çık - [+E; -A] ulam özellikleri

[_ AÖ (Ad Öbeği)] altulam özellikleri

Sözelimi, “bağrına bas-” bir geçişli eylemdir ve bir AÖ bu eylemin altulam çerçevesini oluşturur. Bir diğer deyişle, bir AÖ “bağrına bas-“ eylemini bilgisel açıdan tamamlar. Buna karşın, “borç altına gir-“ eylemi ise geçişsiz bir eylemdir ve altulamı olarak bir AÖ taşımaz. Dolayısıyla, görünüm şu biçimdedir:

(3) bağrına bas- E [AÖ _]

(4) borç altına gir- E [_]

Altulamlama özellikleri, sözlüksel birimlerin yapıştırılacağı öbek yapıları da belirler. Geçişli eylem, bir AÖ dallandıran EÖ’nün (Eylem Öbeği) başı konumuna, geçişsiz eylem ise böyle bir AÖ dallandırmayan bir EÖ’nün başı konumuna yerleşir. Aksi durumlarda, ilgili öbek yapının çıktıları dilbilgisidışı tümceler verir:

(5) *Kadın bağrına bastı.

(6) *Amcam paraya borç altına girmişti.

(5) tümcesinin dilbilgisi dışılığı, yüklemcil eylemin yukarıda verilen altulam kuralına rağmen özne AÖ’sü dışında ayrıca bir nesne AÖ’sü içermemesinden kaynaklanmaktadır. Kısaca, “bağrına bas-” eylemi sözlükçede bir AÖ altulamlamasına karşın (5) tümcesinde bu düzlem bulunmaz ve tümce bozuktur. (5) tümcesindeki “bağrına bas-“ geçişli bir eylem olduğu için nesnesiz kullanılması anlam bozukluğuna neden olmuştur. Tümceyi okuyan kişide “Kadın neyi bağrına bastı?” sorusunu akla getirmektedir. Altulamlama özelliğine göre tümce nesneye gereksinim duymaktadır. Benzer biçimde (6)’daki tümcenin bozukluğu sözdizimsel kütüğündeki bilgide bir AÖ barındırmayan bir eylemin bir AÖ taşımasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, ilgili bozukluğu ilk tümcede altulama AÖ eklenerek ve ikinci tümce de fazla AÖ çıkarılarak giderilebilir:

(7) Kadın evladını bağrına bastı.

(8) Amcam borç altına girmişti.

3.3. Çözümleme Yöntemi

Bu çalışmanın inceleme nesnesi olan iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli Türkçe eylemler, Dokuz Eylül Üniversitesi Doğal Dil İşleme Grubu tarafından internet ortamındaki Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük kullanılarak oluşturulan veri tabanından otomatik olarak seçilmiştir. Bu bağlamda Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük’ te yer alan, iki ve daha fazla sözcükten oluşan 10.083 farklı eylem incelemeye dâhil edilmiştir. *Yağmur yağ-*, *silah patla-* gibi eylemler üye yapısı barındırmadığı için çalışmanın dışında tutulmuştur. İncelenen eylemlerin altulam bilgilerini belirlemek amacıyla ‘x, y, z’ gösterimleri kullanılmıştır. Ayrıca eylemin tümce içerisindeki konumu “_” ile gösterilmiştir. Bunun sebebi ise Türkçe baş-son bir dildir (Kornfilt, 1997; Göksel ve Kerslake, 2005).

(9) E [x, y _]

Sözgelimi, (9)’da yer alan eylem için iki zorunlu üye söz konusudur. Bu üyelerden ilki ‘x’ gösterimi ile ikincisi ise ‘y’ gösterimi ile belirtilmektedir. Bu bağlamda, çalışma sırasında başvuru sınıma yöntemi kuramsal çerçevenin de gerektirdiği biçimiyle anadil konuşucularına edinç verileri ve Türkçe yazılı metinlerdir.

Eylemlerin altulam bilgilerini belirlemeyi amaçlayan ve (9)’da örneklenen altulamlama çerçeveleri, veri tabanında yer alan eylemlerin ilk anlamları için oluşturulmuştur. Dilbilgiselliğin bozulmadığı altulamlama çerçeveleri, eylemin o anlamının altulam bilgisi olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bu eylemlerin aldığı öğeler geçişli (tek geçişli ve çift geçişli) ve geçişsiz olma özelliklerine göre ayrılmıştır. Geçişli öğeler de belirtme, yönelme, bulunma, ayrılma, eşlik ve araç olarak belirtilmiştir. Örneğin, [filiz ver-] eylemi geçişsiz bir eylemdir. Bu durumda bu eylem tümcede nesneye gereksinim duymamaktadır.

(10) Ağaçlar filiz verdi.

(11)* Ağaçlar dalları filiz verdi.

Yukarıdaki örnek tümcelerde de görüldüğü gibi (10) tümcesi dilbilgisel iken, (11) tümcesi dilbilgisel değildir. Bunun sebebi ise [filiz ver-] eyleminin geçişsiz bir eylem olmasıdır. Dolayısıyla, tümce içerisine eylemin üye yapısında olmayan zorunlu bir üye girdiğinde tümce bozulmaktadır.

Geçişli eylemlerin durum eklerini belirlenmesinde ise yine TDK Güncel Türkçe Sözlük ’teki örnek tümcelere, Türkçe yazılı metinlere ve anadil konuşucularının edinç verilerine başvurulmaktadır. Sözgelimi [geri al-] eylemini inceleyelim. [geri al-] geçişli bir eylemdir ve tümce görünüşü şu şekildedir:

[x, y{-(y)I} _]

Burada “y” ögesinin belirtme eki {-(y)I} aldığı görülmektedir.

(12) Oğuz sözlerinİ / sözlerinE geri aldı.

(12) tümcesinde “söz” sözcüğündeki belirtme durum eki dilbilgiselken, yönelme durum eki dilbilgisel değildir. Bunun sebebi ise [geri al-] eyleminin tümcede bir belirtme durum eki gerektirmesinden kaynaklanmaktadır.

Bu çalışmada incelenen eylemlerin her biri için TDK Güncel Türkçe Sözlük’teki örnek tümceler ele alınmıştır. Örnek tümce olmayan eylemler ise yukarıda belirtildiği gibi anadil konuşucularının edinç verilerine ve Türkçe yazılı metinlere başvurularak sınanmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Türk Dil Kurumunun resmi internet sitesindeki Güncel Türkçe Sözlük'te iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemlerin incelendiği bu çalışmadaki örneklerden bazıları şu şekildedir:

4.1. Geçişli – Geçişsiz

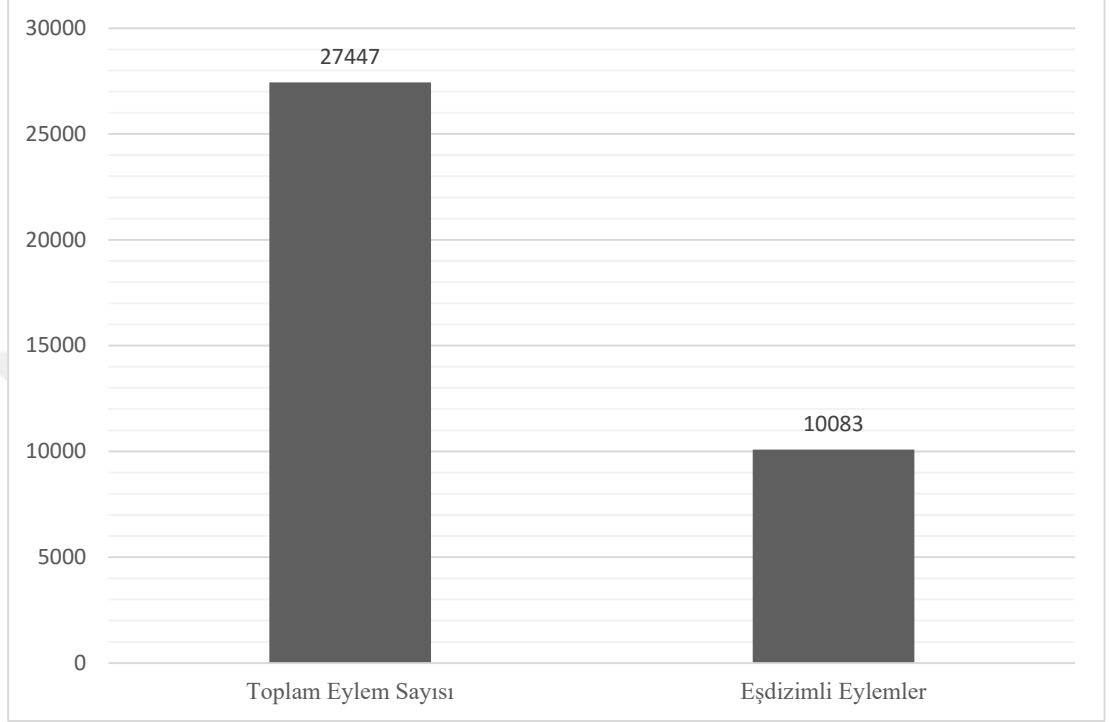
- (13) infilak et- [x _] (geçişsiz)
Bomba infilak etti.
- (14) kalıba dök- [x, y {-(y)I} _] (geçişli – tek geçişli)
Usta, alçıYI kalıba döktü.
- (15) ödünç ver- [x, y {-(y)I}, z {-(y)A}, _] (geçişli – çift geçişli)
Adam arabaYI oğlunA ödünç vermiş.

4.2. Durum

- (16) protesto et- [x, y {-(y)I} _] (belirtme durumu)
Göstericiler benzin zammınI protesto etti.
- (17) sempatisini kazan- [x, y _] (belirtme durumu)
Almanya Türkiye'nin sempatisini kazandı.
- (18) soru sor- [x, y {-(y)A}, _] (yönelme durumu)
Öğretmen öğrenciYE kolay bir soru sordu.
- (19) etkili ol- [x, y {-(y)DA}, _] (bulunma durumu)
İlaç, hastanın tedavisinDE etkili oldu.
- (20) hayır bekleme- [x, y {-(y)DAn}, _] (ayrılma durumu)
Kadın kocasınDAn hayır beklemiyordu ki zaten.
- (21) sohbet et- [x, y {-(y)lA}, _] (eşlik durumu)
Ali arkadaşlarıYlA sohbet ediyormuş.
- (22) meşgul ol- [x, y {-(y)lA}, _] (araç durumu)
Ona göre yazar dediğin her zaman bir metinLE meşgul olmalıymış.

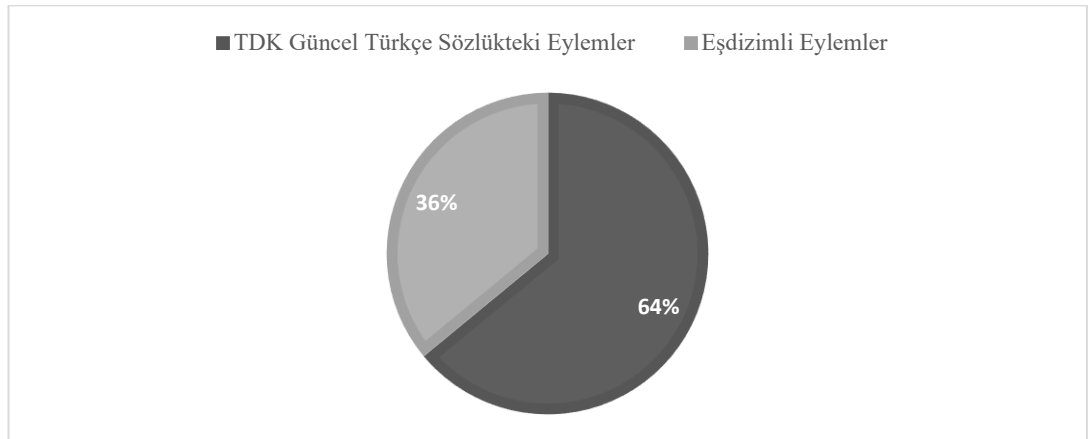
4.3. Eşdizimli Eylemlerin Analizi ve Sayısal Değerleri

Daha önceden de belirtildiği gibi bu çalışmada Türk Dil Kurumunun resmi internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki 27447 eylemden iki ve daha fazla sözcükten oluşan 10083 eşdizimli eylem incelenmiştir.



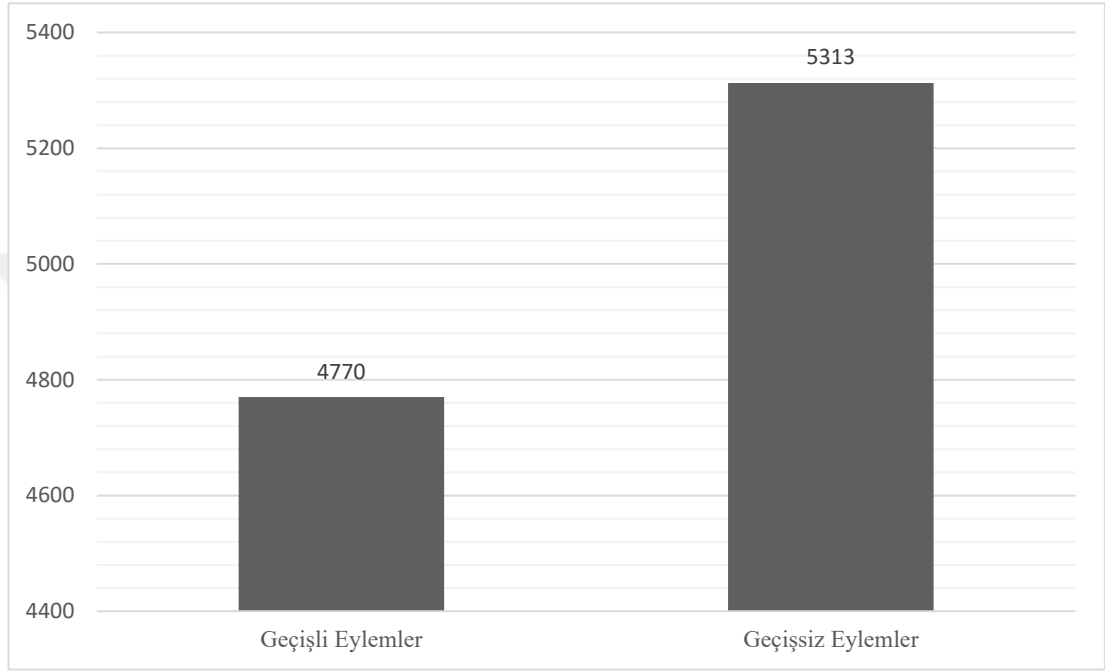
Şekil 7. TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki Eylemler ve Eşdizimli Eylemler

Bu verileri yüzdelik oranla verecek olursak eşdizimli eylemler TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki eylemlerin %36'sını oluşturmaktadır.

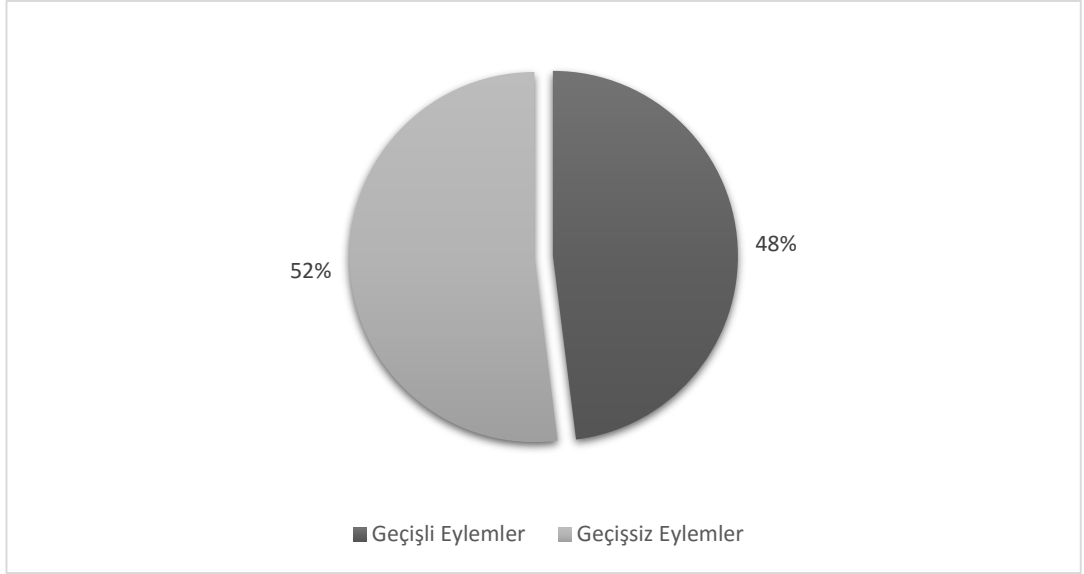


Şekil 8. TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki Eylemlerin Eşdizimli Eylemlere Olan Oranı

Eşdizimli eylemlerin üye yapılarında nesne bulundurup bulundurmadağı, diğerk bir deyişle geçişli veya geçişsiz olma durumları Şekil 9 ve 10’da gösterilmektedir. 10083 eşdizimli eylemin 4770’i geçişli, 5313’ü ise geçişsizdir. Buna göre eşdizimli eylemlerin %52’si geçişsiz, %48’i ise geçişli eylemdir.

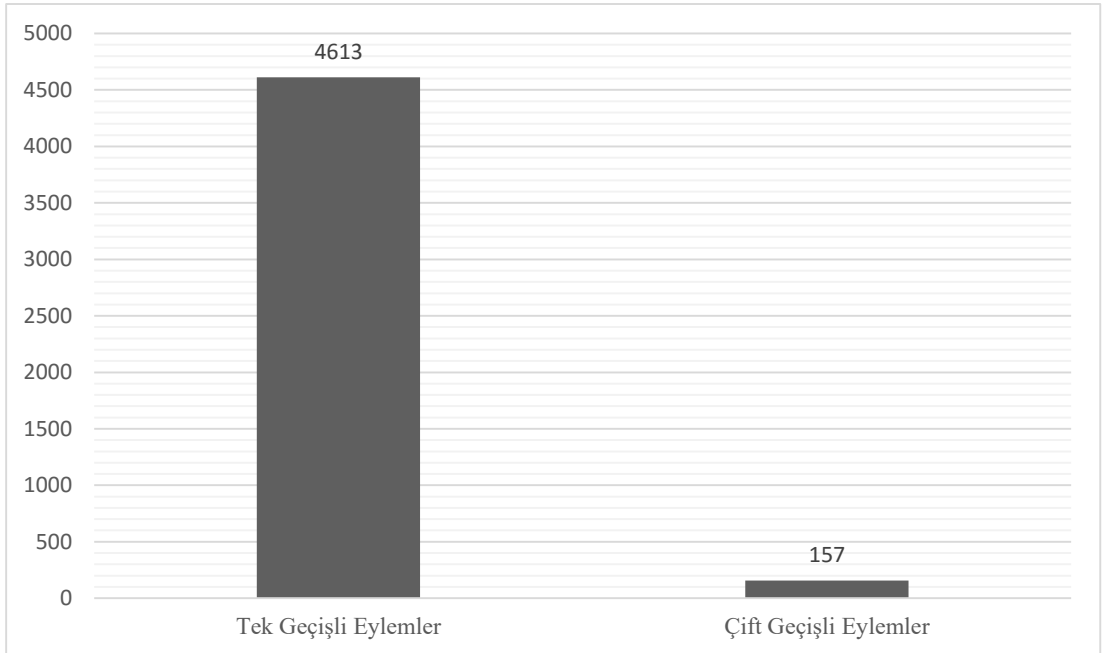


Şekil 9. Eşdizimli Eylemlerin Geçişli-Geçişsiz Olma Durumu



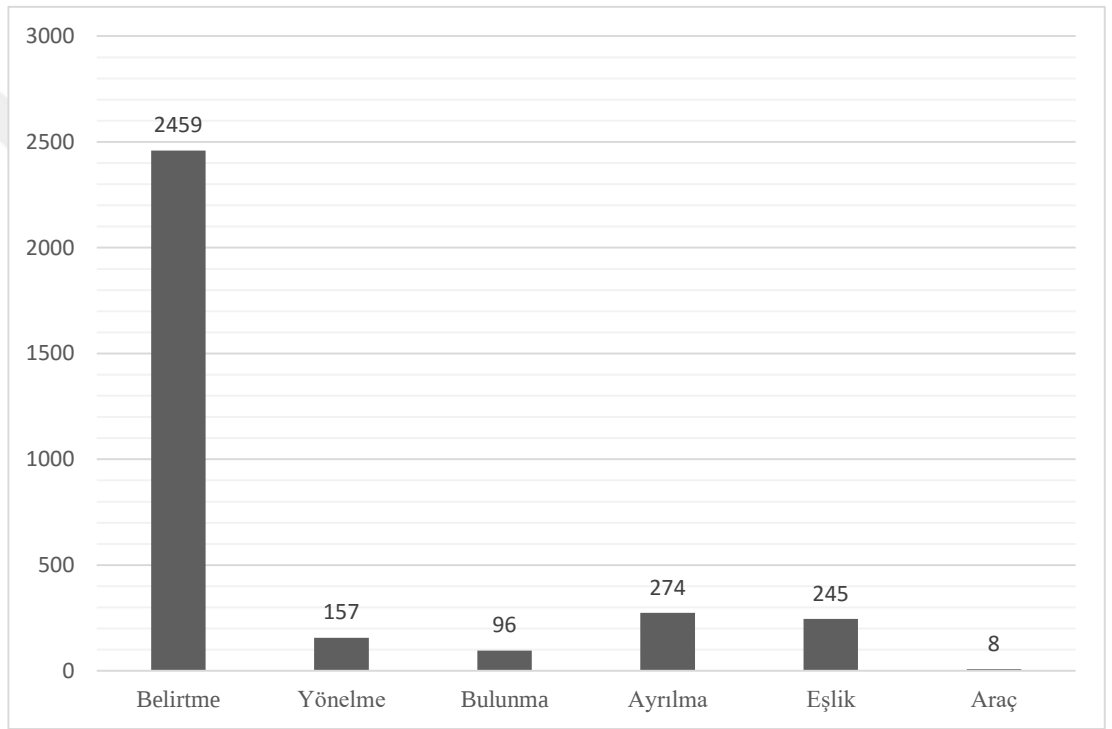
Şekil 10. Eşdizimli Eylemlerin Geçişli-Geçişsiz Olma Durumunun Yüzdelik Oranları

Geçişli eylemlerin üye yapılarında tek veya çift nesne bulundurması gerekliliği, tümcenin dilbilgisel olması açısından önemlidir. 4771 geçişli eylemden 4614'si tek geçişli, geri kalan 157'i ise çift geçişli olarak incelenmiştir. Geçişli eylemlerin, tek veya çift geçişli olma durumları Şekil 11'de gösterilmektedir.



Şekil 11. Geçişli Eylemlerin Tek veya Çift Geçişli Olma Durumu

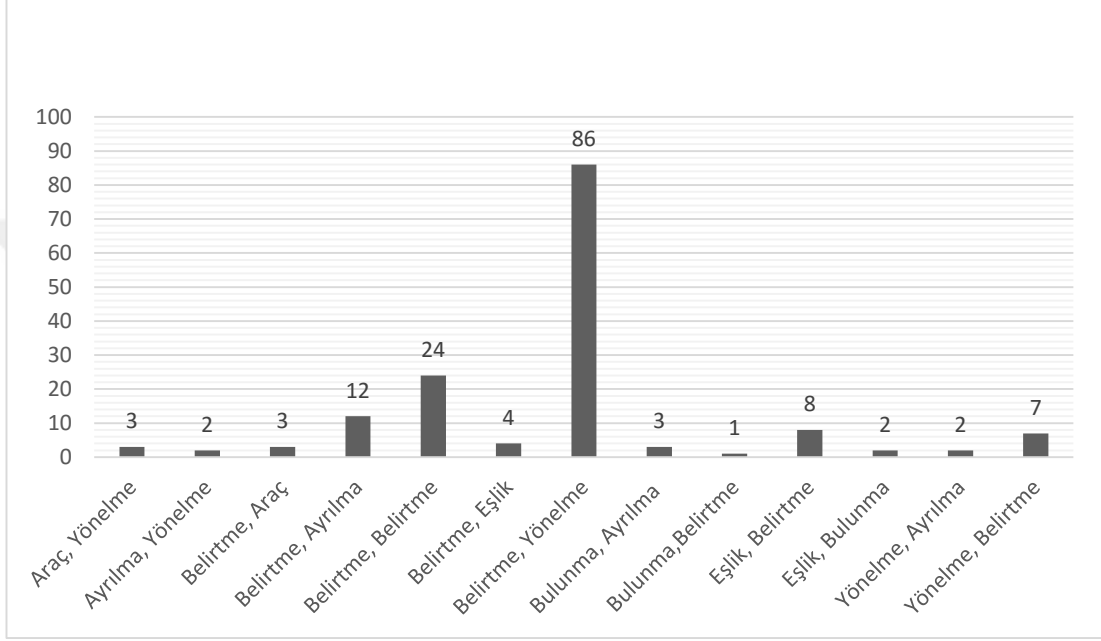
İncelenen 4613 eşdizimli ve geçişli eylemi durum eklerine göre ayrıştırdığımızda belirtme durumunda $\{-(y)I\}$ bulunan eylemlerin sayısının 2459, yönelme durumunda $\{-(y)A\}$ 1531, bulunma durumunda $\{-DA\}$ 96, ayrılma durumunda $\{-DAn\}$ 274, eşlik durumunda $\{-(y)IA\}$ 245 ve araç durumunda $\{-(y)IA\}$ 8 adet tek geçişli eylem bulunduğu gözlemlenmiştir. Şekil 12’de eşdizimli olan tek geçişli eylemlerin durum eklerinin sayısı gösterilmektedir.



Şekil 12. Tek Geçişli Eylem Nesnelerinin Durumları

Çift geçişli eylemlerde ise toplamda 157 eylem incelenmiştir. Bu eşdizimli eylemleri durum eklerine göre analiz ettiğimizde ise eylemlerin sırasıyla üye yapılarında bulunan nesnelerin araç ve yönelme durumunda olanlarının $[x, y \{-(y)IA\}, z\{-(y)A\},_]$ sayısının 3, ayrılma ve yönelme durumunda $[x, y \{-(y)DAn\}, z\{-(y)A\},_]$ 3, belirtme ve araç durumunda $[x, y \{-(y)I\}, z\{-(y)IA\},_]$ 3, belirtme ve ayrılma durumunda $[x, y \{-(y)I\}, z\{-DAn\},_]$ 12, belirtme ve belirtme durumunda $[x, y \{-(y)I\}, z,_]$ 24 ve belirtme ve eşlik durumunda $[x, y \{-(y)I\}, z\{-(y)IA\},_]$ 4, belirtme ve yönelme durumunda $[x, y \{-(y)I\}, z\{-(y)A\},_]$ 86, bulunma ve ayrılma durumunda $[x,$

y $\{-(y)I\}$, z $\{-DAn\}$, $_$ 3, bulunma ve belirtme durumunda $[x, y \{-(y)DA\}$, z, $_$ 1, eşlik ve belirtme durumunda $[x, y \{-(y)IA\}$, z $\{-(y)I\}$, $_$ 8, eşlik ve bulunma durumunda $[x, y \{-(y)IA\}$, z $\{-DA\}$, $_$ 2, yönelme ve ayrılma durumunda $[x, y \{-(y)A\}$, z $\{-DAn\}$, $_$ 2, yönelme ve belirtme durumunda ise $[x, y \{-(y)A\}$, z $\{-(y)I\}$, $_$ 7 eylem bulunduğu gözlemlenmiştir. Şekil 12’de eşdizimli olan çift geçişli eylemlerin durum eklerinin sayısı gösterilmektedir.



Şekil 12. Çift Geçişli Eylem Nesnelerinin Durumları

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5.1. Tartışma

Bir dilde sözcüklerin ses, biçim, anlam özellikleri yanında sözdizimi içerisinde başka sözcüklerle kurdukları ilişki de önem arz etmektedir. Sözcüklerin kullanımları ile ilgili olarak sözcüğün ait olduğu dili, anadili olarak konuşanlar pek fazla bir sıkıntı yaşamazken, yabancı dil olarak konuşanlar bazı sorunlarla karşılaşabilmektedir (Çetinkaya, 2009: 199).

Özellikle ileri düzeyde yabancı dil öğrenenlerin, sözcüklerin hatalı kullanmalarını önleyebilmek veya azaltabilmek, bir dili doğal yapısına uygun bir şekilde kullanmalarını sağlayabilmek için sözcüklerin aynı dizim içerisinde sıkça birlikte oldukları diğer sözcükleri bir arada gösteren eşdizimli sözlüklere ihtiyaç duyulmaktadır.

1997 yılında Jimmie Hill ve Michael Lewis, orta ve ileri düzeyde İngilizce öğrenenlerin İngilizceyi doğru bir şekilde konuşmaları, yazmalarına yardımcı olması amacıyla İngilizcenin belirli eşdizimlerini içeren *The LTP Dictionary of Selected Collocations (LTP)* adlı eseri hazırlamışlardır. İngilizce öğrenenler için mümkün olduğu kadar yararlı ve kullanımı kolay olacak bir şekilde eşdizimlerin seçildiğini söyleyen Hill ve Lewis, sözlükte yer alan eşdizimlerin genel olarak sıfat ve ad, eylem ve ad, ad ve eylem, belirteç ve sıfat, eylem ve belirteç yapılarında olduklarını kaydederler (Hill ve Lewis, 1997: 6).

Oxford Collocations Dictionary for Students of English (OCD) sürekli olarak güncellenen diğer bir İngilizce eşdizimli sözlüktür. Margaret Deuter ve arkadaşlarının editörlüğünde hazırlanmış olan bu sözlüğün giriş bölümünde özellikle bir metin oluşturma sırasında öğrencilere yararlı olacağı değinilmektedir (2002, viii).

İngilizce dışında tanınmış bir başka eşdizimli sözlük, Almanca sözcüklerin eşdizimlerini içeren, Günther Drosdowski ve arkadaşlarının editörlüğünde hazırlanmış olan *Duden - Das Stilwörterbuch (Duden)* adlı çalışmadır. Kapak sayfasında,

eşdizimler yanında, kalıplaşmış birlikteliklere, deyim ve atasözlerine de sözlükte yer verildiği belirtilmektedir (Drosdowski vd. 1988).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, eşdizimli eylemlerin sınıf içi eğitim ortamında daha fazla üzerinde durulması gerekmektedir. Eşdizimli eylemler, dilbilgisel ve anlamlı bağlamlar içinde sunulmalı, öğrenciler bu eylemlerle çeşitli etkinlikler yapmalıdır. Daha sonra ise öğretilen eylemlerin içselleştirilmesi için öğrencilerin kendi hayatından örnekler sunarak bu eylemleri kullanması gerekmektedir. Kişiselleştirilen (personalized) bu eylemlerin, anlamlı bağlam içerisinde kullanılması sağlanarak, eylemlerin öğrencilerde daha kalıcı olacağı ön görülmektedir. Bununla ilgili olarak hazırlanmış örnek ders planı ektedir.

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde yararlı ve kullanışlı bir kaynak olması yanında eşdizimli sözlükler, dilin işleyişini, sözcükler arasında anlam ve sözdizimi ilişkisini ortaya koyması yönünden de önem arz eder. Bu bakımdan ana dili bilgisini geliştirmeye çalışanların dilin kullanımıyla ilgili eksikliklerini gidermesi açısından da faydalı olacaktır (Çetinkaya, 2009: 204).

Dünyada İngilizce ve Almanca gibi yabancı dil olarak öğrenilen dillerde hazırlanmış ve günümüzde de hazırlanmakta olan eşdizimli sözlüklerin önemi göz ardı edilemez. Özellikle dili doğru ve etkili kullanmada yabancı dil öğrenen bir kişinin başvurabileceği bir kaynak olan eşdizimli sözlüklerin Türkçede yaygın olmaması Türkçenin öğrenilme sürecini daha uzun ve zor kılmaktadır.

Bu durumda yapılması gereken ise eşdizimliliğin anadil konuşucusu ve yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen kişiler için hazırlanmakta olan sözlüklere eşdizimliliği de eklemektir. Böylelikle anadil konuşucuları Türkçeyi daha iyi ve etkili kullanabilecekken, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen kişiler için ise dil öğrenme sürecinde başvurulacak bir kaynak elde edilecektir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada Türk Dil Kurumu'nun resmi internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki 27447 eylemden 10083 iki veya daha çok sözcükten oluşan eşdizimli eylem incelenmiştir.

İki veya daha fazla sözcükten oluşsan eşdizimli eylemler Türkçede önemli bir yere sahiptir. Şekil 7 ve Şekil 8'deki verilerden yola çıkarak, yabancı dil olarak Türkçe

öğrenen bir kişinin, Türkçedeki eşdizimli eylemleri öğrenmesi gerekliliğini bir kez daha vurgulamaktadır. Şekil 8’de de görüldüğü gibi eşdizimli eylemler, Türkçedeki toplam eylemlerin azımsanmayacak kadar büyük bir bölümünü (%36) kapsamaktadır. Bu eylemleri öğrenen bir kişinin Türkçeyi öğrenmesinin daha kolay ve hızlı olabileceği ön görülmektedir.

10083 eşdizimli eylemi nesne alma ve almama durumuna göre incelediğimizde 5313 eylemin nesne almayan yani geçişsiz, 4770 eylemin ise nesne alan yani geçişli olduğu görülmektedir. Şekil 9 ve 10’da geçişsiz eylemlerin (%52), geçişli eylemlere (%48) oranla daha çok olması eşdizimli eylemlerin öğrenilmesini daha kolay kılmaktadır. Çünkü geçişli eylemlerin üye yapısında bulundurduğu nesne daha önceden de belirtildiği gibi yönelme, bulunma, ayrılma vb. durumlarına göre çekimlenmektedir. Oysaki geçişsiz eylemler üye yapılarında nesne bulundurmadıkları için çekime de ihtiyaç duymamaktadır.

Şekil 11’de gösterilen tek geçişli eylemlerin nesne durumlarına bakacak olursak 4613 geçişli eylemin 2459’unun aldığı nesnesinin belirtme durumunda $\{-(y)I\}$ olması, tek geçişli eylemlerin üye yapılarının öğrenilmesini kolaylaştıracağı ön görülmektedir. Nesnelere gelen son eklerin belirli kalıplara sahip olduğu için, belirli bir grup eylemin nicelik olarak diğerlerinden daha çok sayıya olmasının dil öğrenimini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Çift geçişli eylemlerin nesne durumlarının 13 değişik yapı oluşturması şekil 12’de gösterilmektedir. Bu şekildeki verilerden yola çıkacak olursak bu durum, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen birinin işini zorlaştırmaktadır. Buna rağmen, nesnelerin aldıkları durumlara bakacak olursak, belirtme ve yönelme durumunun sayıca fazla olması yine çift geçişli eylemlerin bağlam içerisinde dilbilgisel olarak kullanımının öğrenilmesini daha olanaklı kılacaktır.

5.3. Öneriler

Türkçe eylemlerin altulam bilgileri ne sözlüklerde ne de dil öğretim kitaplarında yer almaktadır. Bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin başvuracağı bir kaynağın sıkıntısını yaşamalarına neden olmaktadır. İngilizce ve Almanca gibi dillerde eylemlerin altulam bilgilerinin bulunduğu sözlükler ve dil öğretim kitapları yayımlanmaktadır ve öğrenci bu bilgilere daha kolay ulaşabilmektedir (Şen ve Turan, 2012: 9).

Çalışmamızda Türk Dil Kurumu'nun resmi internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki iki veya daha fazla sözcükten oluşan eylemler incelenmiştir. Bir diğer deyişle *gel-* eylemi inceleme dışında tutulurken *zam gel-* eylemi incelemeye dâhil edilmiştir. Sonraki çalışmalarda Güncel Türkçe Sözlük'te her bir eylem bu çalışmaya dâhil edilebilir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan eşdizimli eylemlerin altulam özelliklerinin sadece biçimsözdizimsel olarak incelenmiştir. Sözelimi, *zınk diye dur-* geçişsiz bir eylemdir ve üye yapısı [x _] olarak gösterilmektedir. Burada eylemin tümcede yeri “_” ile gösterilmektedir. “Araba *zınk diye durdu*” tümcesinde “x” gösterimi araba iken “_” gösterimi eylemin tümcedeki yerini belirtmektedir.

Bu çalışmadan sonraki çalışmalarda, sözlükteki tüm eylemlerin hem yapısal hem de anlamsal (edici, deneyimci, konu, hedef, etkilenen, kaynak vb.) özellikleri de göz önünde bulundurularak altulam incelemelerinin yapılması ve sonrasında elde edilen bu bilgilerin Türkçe sözlüklere bütüncül bir biçimde aktarılabilir. Örneğin, *öne sür-* eylemini ele alacak olursak, bu eylemin üye yapısı [x, y{-(y)I} _] biçimindedir. Bu eylem tek geçişli bir eylemdir ve nesnesi belirtme {-(y)I} durumundadır. *Bilim insanları deprem olacağını öne sürdü* tümcesinde “x” bilim insanları “y” deprem olacağını “_” ise eylemin tümce içindeki yerini göstermektedir. Çalışmadaki eylemler biçimsözdizimsel olarak incelendiği için x ve y' nin edici, deneyimci veya konu olduğu belirtilmemiştir.

Sözlüklerdeki her bir maddeye eşdizimli eylemlerin altulam özellikleri eklenip, eylemlerin geçişli ya da geçişsiz, tek geçişli ya da çift geçişli olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda eylemin tümce içerisindeki konumu da belirtilmiş olacaktır. Örneğin *mahcup et-* eylemi Güncel Türkçe Sözlük'te utandırmak olarak geçmekte, örnek tümce olarak da *Kenara mahcup bir çocuk gibi büzüldü* verilmektedir (TDK, 2018).

Burada *mahcup et-* bir eylemken örnek tümcedeki mahcup ise bir sıfattır. Bu durumda *mahcup et-* maddesi aşağıdaki gibi verilirse Türkçeyi öğrenen bir kişi bu eylemi nasıl kullanacağını daha iyi kavrayabilir.

mahcup etmek, *geçişli eylem*, [x, y{-(y)I} _]. utandırmak. *Ali beni bir kez daha mahcup etti.*

Bir diğer eşdizimli eylem olan kolları sıva-‘ yı ele alacak olursak, bu maddenin sözlükteki görünümü ise şu şekilde olmalıdır.

kolları sıvamak, *deyim, geçişsiz eylem*, [x _]. bir iş yapmaya güçlü bir biçimde, istekle hazırlanmak. *Hasan askerden gelir gelmez kolları sıvadı, dükkanın başına geçti.*

Bu örneklerde de görüldüğü gibi sözlük maddelerine eylemlerin altulam özelliklerini de ekleyip eylemi yapısına uygun bir biçimde bağlam içerisinde kullanmak eylemin hem daha anlaşılır olması hem de doğru kullanılması açısından önem taşımaktadır.

Bunun için ilk basamakta Türk Dil Kurumunun ve diğer yayınevlerinin hazırladıkları Türkçe sözlüklere bu altulam bilgileri eklenmeli ve ikinci basamakta da bir yabancı dil olarak Türkçe sözlüğü hazırlanarak bu sözlükte bu bilgilere yer verilmelidir.

Kaynakça

- Alharbi, R.M. (2017). Acquisition of Lexical Collocations: A Corpus-assisted Contrastive Analysis and Translation Approach. Yayınlanmış Doktora Tezi. New Castle Üniversitesi.
- Anthony, E.M. (1963). Approach, Method and Technique. **English Language Teaching**. 17. 63-67.
- Antle, J.B. (2014). An Action Research Study with Low Proficiency Learners in Japan to Promote the Learning of Vocabulary through Collocations. Yayınlanmış Doktora Tezi, Aston Üniversitesi.
- Asher, J. (1996). **Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. (Beşinci baskı)**. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Attar, E.M., Allami, H. (2013). The Effects of Teaching Lexical Collocations on Speaking Ability of Iranian EFL Learners. **Theory and Practice in Language Studies**. 3. 6. 1070-1079.
- Bahardoust, M., Moeini M.R. (2012). Lexical and Grammatical Collocations in Writing Production of EFL Learners. **The Journal of Applied Linguistics**. 5.1. 61-86.
- Bingöl, Z. (2006). Sözlük ve Sözlükçülük üzerine Bir Araştırma. **Akademik Bakış**. 9. 1-9.
- Boers, F., Eyckmans, J., Stengers, H. (2006). Motivating multiword units: Rationale, mnemonic benefits, and cognitive style variables. **EUROSLA Yearbook**. 6. 169-190.
- Brinton, D. M. (1989). **New Ways in Content-Based Instruction**. Alexandria: TESOL Inc.
- Brooks, N. (1964). **Language and Language Learning: Theory and Practice (2nd ed.)**. New York: Harcourt Brace.

- Celce-Murcia, M., Rosensweig, F. (1989). **Teaching Vocabulary in the ESL Classroom. Teaching English as a Second or Foreign Language.** New York: Newbury House Publishers
- Chandra, P. (2014). Teaching Collocation Using Lexical Approach As Used In Made Frida Yulia's Vocabulary: Lexically-Based Second Thousands Words Of General Service **List Book. Jurnal Sosial Humaniora.** 7. 2. 150-172.
- Chomsky, N. (1968). **Language and Mind.** New York: Brace and World.
- Chomsky, N. (1981). **Lectures on Government and Binding.** Dordrecht: Paris.
- Conzett, J. ve Lewis, M. (Eds.). (2000). **Teaching Collocation Further Development to Lexical Approach.** London: Language Teaching Publications.
- Curran, C. A. (1977). **Counseling-Learning: A Whole-person Approach for Education (2nd Ed).** Cliffside Park, NJ: Counseling-Learning Institutes.
- Çetinkaya, B. (2009). Eşdizimli Sözlükler. **Turkish Studies. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.** 4. 4. 196-206.
- Dendrinos, B. (1992). **The EFL Textbook and Ideology.** Atina: Grivas.
- Demircan, Ö. (2013). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.** İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler.** Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010) **Yabancı Dil Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deuter, M. vd. (Eds.) (2002). **Oxford Collocations Dictionary for Students of English,** Oxford: Oxford University Press.
- Doğan, C. (2012). **Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri.** İstanbul: Ensar Neşriyat.

- Drosdowski, G. vd. (1988). **Duden - Das Stilwörterbuch**, Mannheim: Dudenverlag
- Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. **Studies in Second Language Acquisition**. 18. 91-126.
- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Language Learning. **Studies in Second Language Acquisition**. 27. 141-172.
- Evert, S. ve Lüdeling A., Kytö M. (Ed.). (2008). “Corpora and collocations.” **Corpus Linguistics. An International Handbook**. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Feldman, R.S. (1997). **Essentials of Understanding Psychology**. New York: The McGraw- Hill Companies, Inc.
- Gatenby, E.V. (1958). **A Direct Method English Course. (3rd ed.)**. London: Longman.
- Gattegno, C. (1976). **The Common Sense of Teaching Foreign Languages**. New York: Educational Solutions.
- Göçer, A. (2001). Türk Dili ile İlgili Sözlüklere Genel Bir Bakış ve Günümüz İlköğretim Sözlükleri. **Türk Dili**. 598. 388-403.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). **Turkish: A Comprehensive Grammar**. London & New York: Routledge.
- Granger, S. (1998). **Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. Phraseology: Theory, Analysis, and Applications**. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. ve C.E. Bazell, C. Catford, M.A.K. Halliday ve R.H. Robins (Eds.). (1966). **Lexis as a Linguistic Level. In Memory of J.R. Firth**. 148-162. London: Longmans Green and Co.
- Harmer, J. (1998). **How To Teach English: An Introduction to the Practice Of English Language Teaching**. Harlow: Longman.

- Harmer, J. (2001). **The Practice of English Language Teaching**. London: Longman.
- Harwood, N. (2002). Taking a LA to Teaching: Principles and Problems. **International Journal of Applied Linguistics**. 12. 2. 139-155.
- Hengirmen, M. (2006). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi**. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Henriksen, B. (2013). Research on L2 Learners' Collocational Competence and Development — A Progress Report. **Eurosla Monographs**. 2. 29-56.
- Hill, J. ve Lewis, M. (Ed.). (2000). **Teaching Collocation Further Development to Lexical Approach**. Hove: Language Teaching Publications.
- Hoey, M. (1991). **Patterns of Lexis in Text**. Oxford: Oxford University Press.
- <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/call> (son erişim: 4.03.2018)
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a9b17646e5351.49693868 (son erişim: 4.03.2018)
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5afd239ce5c067.23040686 (son erişim: 02.05. 2018)
- Hymes, D., Huxley R. ve Ingram E. (Ed.). (1971). **Competence and Performance in Linguistic Theory. Language Acquisition: Models and Methods**. London: Academic Press.
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, A. S. (2011). **Dilbilim Sözlüğü**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşcan, A. (2011). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Suggestopedia'nın (Telkin Yöntemi) Kullanımı. **Turkish Studies**. 6. 1. 1281-1286.
- Kelly, L.G. (1969). **25 Centuries of Language Teaching**. Rowley, Mass: Newbury House.
- Keskin, A. (1995). **Yelken Aylık kültür-Sanat Dergisi**. 11. 26. 11-12.

- Kıran, A., Korkut E. ve Ayırır İ. O. (Ed.) (2015). **Anlambilim ve Dil Öğretimi, Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kim, S. (2017). "Minimum Input, Maximum Output, Indeed!" Teaching Collocations Through Collocation Dictionary Skills Development. **Lexikos**. 27. 265-286.
- Kornfilt, J. (1997). **Turkish**. Blackwell: Routledge.
- Krashen, S. D., T. D. Terrell. (1983). **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Oxford: Pergamon
- Larsen-Freeman, D. (1986). **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Lozanov, G. (1978). **Suggestology and Outlines of Suggestopedy**. New York: Gordon and Breach.
- Lewis, M. (1993). **The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward**. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). **Implementing The Lexical Approach: Putting Theory into Practice**. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). **Teaching Collocation Further Development to Lexical Approach**. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2002). **The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward**. Hove, İngiltere: Language Teaching Publications.
- McCarthy, M. (1991). **Vocabulary**. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M., O'Dell, F. (2008). **English Collocations in Use**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J., Carter, R., ve McCarthy, M. (Ed.) (1988). **Vocabulary and Language Teaching**. New York: Longman.

- Nattinger, J., DeCarrico, J. (1992). **Lexical Phrases and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Nesselhauf, N. (2003). The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. **Applied Linguistics**. 24. 2. 223–242.
- Nesselhauf, N. (2005). **Collocations in a Learner Corpus: Studies in Corpus Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins.
- Nunan, D. (1989). **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. New York: Cambridge University Press.
- Ördem, E. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Leksikal Yaklaşım: Bir Eşdizimlilik Çalışması Modeli. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**. 11. 905 – 931.
- Ördem, E., Paker, T. (2016). Retention And Use Of Lexical Collocations (Verb + Noun And Adjective + Noun) By Applying Lexical Approach In A Reading Course. **European Journal of Foreign Language Teaching**. 1. 1. 144-160.
- Palmer, H. (1931). **First Interim Report on Vocabulary Selection**. Tokyo: Kaitakusha
- Palmer, H. (1933). **Second Interim Report on English Collocations**. Tokyo: Kaitakusha.
- Pawley, A., Syder, F. Richards, J. ve Schmidt, R. (Ed.). (1983). **Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency**. **Language and Communication**. New York: Longman Group Limited.
- Pica, T., Kanagy, R., Falodun, J. ve Crookes, G., Gass, S. (Eds.). (1993). **Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Prabhu, N. (1987). **Second Language Pedagogy**. New York: Oxford University Press.

- Rahimi, M., Momeni, G. (2012). The Effect Of Teaching Collocations On English Language Proficiency. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. 31. 37-42.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2007). **Approaches And Methods In Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2013). Difference between an approach and a method? erişim adresi: <https://www.professorjackrichards.com/difference-between-an-approach-and-a-method/>
- Schmitt, N. (2004). **Formulaic Sequences: Acquisition, Processing and Use**. Amsterdam ve Philadelphia: John Benjamins.
- Sinclair, J. (1997). **Corpus, Concordance, Collocation**. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1996). **Second Language Acquisition Research and Task-based Instruction. Challenge and Change in Language Teaching**. Oxford: Heinemann.
- Skehan, P. (1998). **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press.
- Stănescu, A. (2014). Collocation-Centred Approaches To Teaching And Learning English Vocabulary. **Diversité Et Identité Culturelle En Europe**. 11. 1. 67-68.
- Stern, H. H. (1983). **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Şen, E. ve Turan, S. (2012). Türkçede Eylemlerin Altulam Özellikleri Ve Bu Özelliklerin Türkçe Eğitim-Öğretim Ortamlarına Aktarılması. **Dil Dergisi**. 158. 7-36.
- Tarcan, A. (2004). **Yabancı Dil Öğretim Teknikleri**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terrell, T. D. (1977). A Natural Approach To Second Language Acquisition And Learning. **Modern Language Journal**. 61. 325-336.

- Thornbury, S. (2000). **How To Teach Grammar**. Harlow: Longman.
- Titone, R. (1968). **Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch**. Washington: Georgetown University Press.
- Vardar, B. (2002). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Multilingual.
- Vasiljevic, Z. (2008). Teaching vocabulary to advanced Japanese students: A word association approach. **The East Asian Learner**. 4. 1. 1-19.
- Widdowson, H. G. (1984). **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1972). **Linguistics in Language Teaching**. London: Billing and Sons Ltd.
- Wilkins, D. A. (1976). **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press.
- Wray, A. (2008). **Formulaic Language: Pushing the Boundaries**. Oxford: Oxford University Press.
- Zaabalawi, R.S., Gould, A.M. (2017). English Collocations: A Novel Approach to Teaching the Language's Last Bastion. **Ampersand**. 4. 21-29.
- Zarifi, A. (2015). Focus Framework: A New Guideline for Presenting and Evaluating Lexical Contents in ELT Materials. **The Reading Matrix: An International Online Journal**. 15. 2. 128-136.

EK 1

Araştırmaya dâhil edilen eşdizimli eylemlerin analizi CD’de yer almaktadır.



EK - 2

Ders basamakları		Zaman
Hazırbulunuşluk	Öğretmen, öğrencilere 3 resim gösterir ve bu resimlerdeki kişilerin kim olduğunu, nerede olduklarını, ne yaptıklarını sorar. Daha sonra ise öğretmen, öğrencilere bu 3 resimle eşleştirilmesi gereken 3 paragraf verir. Öğrenciler üçerli çalışma grubu halinde resimleri ve paragrafları eşleştirir. Daha sonra, sınıfça doğru yanıtlar verilir.	3'
Etkinlik 1	Öğretmen, öğrencilerden 3 paragrafı ve resmi doğru sıraya koymasını ister. Doğru sıralama sınıfça tartışılır ve öğretmen doğru sıralamayı gösterir	4'
Etkinlik 2	Öğretmen, her öğrenciye resimlerin ve paragrafların olduğu kağıdı verir ve öğrencilerden metni bireysel olarak okumasını ister.	5'
Etkinlik 3	Öğretmen öğrencilerden metinde geçen işaretli eylemlerin nasıl kullanıldığına dikkat etmesini ve anlamlarını yanındaki arkadaşlarıyla tartışmasını ister.	2'
Etkinlik 4	Öğretmen, öğrencilere <i>sohbet et-</i> eyleminin nasıl kullanıldığına dikkat etmesini söyler. Öğrenciler metinde geçen <i>sohbet et-</i> eyleminin kullanımını yanındaki arkadaşıyla tartışır.	5'
Etkinlik 5	Öğretmen, ' <i>Dün arkadaşlarımla sohbet ettim.</i> ' tümcesi üzerinden " <i>biri, birisiYLE sohbet et-</i> " kalıbını öğrencilere sözel olarak anlamlı bir bağlam içerisinde tekrarlatır. (Ayşe, Ali'yle sohbet eder. Ben babamla sohbet ettim. vb.)	5'

Etkinlik 6	Öğretmen, sınıfa <i>sohbet et-</i> eylemini kullanarak, dilbilgisel ve anlamlı bir tümce kurar. ' <i>Dün arkadaşlarımla sohbet ettim.</i> ' Öğretmen, sınıftaki öğrencilere kiminle sohbet ettiğini sorar. Öğrencilerden yanıtları alır.	10'
Etkinlik 7	<i>Sohbet et-</i> dışında kalan diğer 4 eylem de <i>sohbet et-</i> eylemi gibi tek tek uygun bağlamdan kullanılıp kişiselleştirilir.	7'
Etkinlik 8	Daha sonra ise öğretmen, öğrencilere bir çalışma kağıdı verir ve öğrencilerden metindeki işaretli eylemlerle eylemlerin anlamlarını eşleştirmelerini ister. Tüm öğrenciler etkinliği bitirdiğinde her öğrenci yanındaki arkadaşıyla yanıtlarını karşılaştırır.	10'
Etkinlik 9	Öğretmen, öğrencilerden yarısı verilmiş olan eylemleri tamamlamasını ister. Yanıtlar tüm sınıf olarak karşılaştırılır.	5'
Etkinlik 10	Öğretmen, öğrencilerden verilen tümcelerdeki boşlukları verilen sözcüklerle tamamlamasını ister. Yanıtlar tüm sınıf olarak karşılaştırılır.	7'
Etkinlik 11	Öğretmen, öğrencilere daha önce metindeki gibi bir durum yaşayıp yaşamadığını sorar.	7'
Ödev	Öğretmen, metindeki işaretli eylemleri kullanarak öğrencilerden yanındaki arkadaşlarıyla röportaj yapmalarını ister.	



Haziran ayında bir gün, Ahmet okuldan eve dönmektedir. Düşünceli düşünceli yürürken, Ahmet arkadaşı Murat'la karşılaşır. Uzun zamandır görüşmemiş olan Murat'la Ahmet yolda biraz **sohbet eder**. Daha sonra Ahmet yol üzerindeki bir markete uğrar ve doğruca evin yolunu tutar. Tam eve girecekken bir şey unuttuğunun farkına varır ve **geri döner**.

Ahmet eve vardığında, annesi Ebru Hanım mutfaktadır. Yemek yapan Ebru Hanım, Ahmet'e hoş geldin der. Ebru Hanım, konuşmadan doğruca odasına çıkan Ahmet'in durumunda bir tuhaflik olduğunu **fark eder**. Yemek yapmayı bitirince Ahmet'in odasına gider ve kapıyı çalar. İçeriden ses gelmeyince usulca kapıyı açar ve Ahmet'in uyuduğunu görür.

Akşam yemeğine yakın Ahmet uyanır. Ebru Hanım sofrayı kurmaktadır. Ahmet, annesine yardım eder. Birlikte masaya oturan Ahmet ve annesi bir süre konuşmaz. Ahmet yemeğine dokunmamıştır bile. Ağzına bir lokma koymaz. Ebru Hanım daha fazla dayanamaz ve Ahmet'e neyi olduğunu sorar. Ahmet bir süre ne diyeceğini bilemez, lafı eveler geveler. Ebru Hanım ısrarcı olunca ve Ahmet **ağzındaki baklayı çıkarır**. Ahmet, sınıf arkadaşı Zeynep'e **âşık olmuştur**...

1. Aşağıda verilen eylemler ve bu eylemlerin anlamlarını eşleştiriniz.

1) sohbet et-	a) anlamak, sezmek.
2) fark et-	b) dostça, arkadaşça konuşarak hoş bir vakit geçirmek, söyleşide bulunmak.
3) geri dön-	c) açık söylemekten kaçındığı bir sorunu sonunda açıklamak.
4) ağzındaki baklayı çıkar-	d) sevmek, tutulmak.
5) âşık ol-	e) geldiği yere gitmek.

2. Aşağıda verilen eylemleri anlamlı olacak şekilde tamamlayınız.

ağızındaki	aşık	et- (x2)	geri
------------	------	----------	------

1. sohbet
2. dön-
3. fark
4. baklayı çıkar-
5. ol-

3. Aşağıda verilen sözcükleri tümcedeki boşluklara yerleştiriniz.

sohbet	geri	fark etti
ağızındaki baklayı çıkardı	aşık	

1. Hakan, Deniz'e olmuştu. Bütün gün onu düşünüyordu.
2. Bayram Efendi her gün köy kahvesine gider, orada arkadaşlarıyla ederdi.
3. Sabri markete gittiğinde parasını evde unuttuğunu anladı ve döndü.
4. Yaşlı kadın evde yemek yaparken birisinin kapıda olduğunu ve korkudan elindeki tabağı düşürdü.
5. Uzun zamandır bir değişiklik vardı Oğuz'da. Sonun dayanamadı ve



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih:31/05/2018

Tez Başlığı:

Türkçede Eşdizimli Eylemlerin Altulam Özellikleri ve Bu Özelliklerin Türkçe Eğitim-Öğretim Ortamlarına Aktarılması (The Subcategorization Features of Collocational Verbs in Turkish and Their Application in Education)

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 67 sayfalık kısmına ilişkin, 24/05/2018 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 15' tir.**

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Serkan Turan
Öğrenci No : 2013950258
Anabilim Dalı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Programı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Serkan Turan

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Prof. Dr. Feryal Çubukçu

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu* formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.