

T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE D1 VE D2
SÖZLÜKLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İBRAHİM ESKİOCAK

DANIŞMAN
PROF. DR. AHMET AKKAYA
2. DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ TAHSİN YAPRAK

ADİYAMAN, 2025

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE D1VE D2 SÖZLÜKLER

İbrahim ESKİOCAK

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı/Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mayıs/2025 Sayfa: 125**

Danışman: Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

2. Danışman:Dr. Öğr. Üyesi Tahsin YAPRAK

Bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde ana dille mi (D1), amaç dille (D2) mi hazırlanan sözlüklerin etkili olduğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 76 öğrenciden 38'i deney grubunu, 38'i ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, iki faktörlü desen olarak tanımlanan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine 6 hafta boyunca araştırmacı tarafından A1 düzeyi Türkçe eğitimi gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda Türkçe kelimeler, Arapça açıklamaların yer aldığı kelime kartları aracılığıyla; kontrol grubunda ise TÖMER vb. kurumlarda mevcut sözcük öğrenme-öğretme yöntemi olan Türkçe kelimelerin Türkçe açıklamalarıyla öğretilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte deney grubunun olduğu öğrenme ortamında Arapça destekli Türkçe eğitimi gerçekleştirilirken kontrol grubunun olduğu öğrenme ortamlarında Arapçanın kullanılmadığı, sadece amaç dilin (Türkçe) kullanıldığı Türkçe eğitimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma Şanlıurfa ili, Haliliye ilçesinde bulunan bir SIBA Eğitim Danışmanlık Kurumunda yürütülmüştür. Çalışmanın deney (N=50) ve kontrol (N=50) grupları basit seçkisiz örnekleme yöntemi kapsamında belirlenmiştir. Ölçme aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Sözcük Kullanımı Başarı Testi” uygulanmıştır. Araştırma verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, D1'in (Arapçanın/ana dilin) D2'deki (Türkçedeki/hedef dildeki) sözcük öğretimini olumsuz ya da olumlu yönde etkilemediği ve anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi; Sözcük eğitimi; Ana dil; Amaç dil.

ABSTRACT

L1 AND L2 DICTIONARIES IN TURKISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE

İbrahim ESKİOCAK

Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Turkish Education

Adıyaman University, Graduate Education Institute, May/2025 page: 125

Supervisor: Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

2nd Supervisor: Asst. Prof . Dr. Öğr. Üyesi Tahsin YAPRAK

The aim of this study is to determine whether dictionaries prepared in the first language (L1) or in the target language (L2) are effective in teaching Turkish to foreigners. For this purpose, 38 of 76 students who learn Turkish as a foreign language constituted the experimental group and 38 of them constituted the control group. In the study, an experimental design with pretest-posttest control group, which is defined as a two-factor design, was used. The experimental and control group students were taught A1 level Turkish by the researcher for 6 weeks. In the experimental group, Turkish words were taught through vocabulary cards with Arabic explanations; in the control group, Turkish words were taught with Turkish explanations of Turkish words, which is the existing vocabulary learning-teaching method in institutions such as TÖMER. In addition, in the learning environment of the experimental group, Arabic-supported Turkish teaching was carried out, while in the learning environment of the control group, Turkish teaching was carried out in which Arabic was not used and only the target language (Turkish) was used. The research was conducted in a SIBA Education and Counseling Institution located in Haliliye district of Şanlıurfa province. The experimental (N=50) and control (N=50) groups of the study were determined within the scope of simple random sampling method. As a measurement tool, the “Word Usage Achievement Test” developed by the researcher was applied. According to the results of the study, it is understood that L1 (Arabic/native language) does not affect the vocabulary teaching in L2 (Turkish/target language) either negatively or positively and does not create a significant difference.

Keywords: Keywords: Teaching Turkish as a foreign language; Vocabulary teaching; Mother tongue; Target language

TEŞEKKÜR / ÖNSÖZ

Sözcük bilgisi hem günlük iletişimde hem anadili hem de yabancı dil öğretiminde-öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü en basit gündelik konuşmalardan en karmaşık duygu ve düşüncelere kadar hemen her türlü konuşma sözcükler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Yabancı dil açısından sözcük öğretimi-öğrenimi bir yandan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimiyle, diğer yandan sesletim, doğru yazma, dilbilgisi kurallarının bilinmesi ve kullanılabilmesi ile ilişkilidir. Sözcük dağarcığını zenginleştirebilme açısından özellikle cümle tamamlama, cümle kurma ve yazma çalışmaları sırasında gerçek ve mecaz anlamlı sözcükler, eşanlamlı ve karşıt anlamlı sözcükler, yazılışı aynı anlamı farklı sözcükler (sesteş sözcükler) ile kalıplaşmış sözlerin kullanılışlarının edinimi/öğrenimi-öğretimi de ayrı yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, sözcük öğretimi yabancı dil öğretiminde-öğreniminde çok yönlü ve kapsamlı bir alandır. Ancak yapılan alanyazın taramasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1'in D2'ye etkisinin yeterince araştırılmadığı görülmüştür.

Sözcük öğretiminin-öğreniminin yabancı dil öğretiminde önemli olduğu düşünülerek bu araştırmada D1'in D2'ye etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın belli bir çerçeveye sahip olması ve araştırmanın anlaşılabilir olmasını sağlamak amacı ile çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına değinilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde kuramsal çerçevesine ait kavramlara yer verilmiştir. Üçüncü bölümünde desenine, evren ve örneklemine, veri toplama aracına, tekniğine, veri analizine ile araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın problem soruları bağlamında araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Beşinci bölümde tartışma, sonuç ve önerilere değinilmiştir.

Araştırmamın her aşamasında bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan, bana yol gösteren ve destek olan danışmanım Prof. Dr. Ahmet AKKAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Tahsin Yaprak'a teşekkür ve saygılarımı sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini eksik etmeyen hocam Doç. Dr. Bekir KAYABAŞI'na teşekkür ederim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

İbrahim ESKİOCAK

Adıyaman, Mayıs 2025

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR / ÖNSÖZ.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
2. BİRİNCİ BÖLÜM.....	4
2.1. Araştırmanın Problemi	4
2.2. Araştırmanın Amacı.....	4
2.3. Araştırma Grubu	5
2.4. Araştırmanın Sınırlılığı	7
2.5. Araştırmanın Varsayımı	8
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
3.1. Sözcük.....	9
3.1.1. Sözcük öğretimi ve sözcük özellikleri.....	10
3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi.....	19
3.2.1. Sözcük seçimi.....	23
3.2.2. Sözcüklerin anlamı.....	25
3.2.3. Sözcüklerin sunumu.....	28
3.2.4. Anlamsal bağlantılı sözcükler	32
3.2.5. Bir tema etrafında dönen sözcükler	33
3.3. Yabancı Dil Öğrencileri İçin Sözlük Türleri.....	34
3.3.1. Çokdilli öğrenici sözlüğü modeli.....	35
3.3.2. Elektronik/sayısal sözlükler	36
3.3.3. Elektronik/sayısal sözlüklerin türleri.....	37
3.4. Sözlük.....	37
3.4.1. Sözlüğün tarihçesi	38
3.5. TDK'nin Kuruluşuna Değın Sözlük Tarihimize Bir Bakış.....	42
3.5.1. Runik harfli yazıtların sözlüğü	42
3.5.2. Eski Uygur metinlerin sözlükleri.....	44
3.5.3. Orta Türkçe döneminin eserleri ve sözlükleri.....	45

3.5.4. Harezmi Türkçesi ve sözlükleri	52
3.5.5. Kıpçak sözlükleri	54
3.5.6. Çağatayca sözlükler	60
3.5.7. Eski Anadolu Türkçesinin sözlükleri.....	64
3.6. Söz Varlığı	74
3.7. Temel Söz Varlığı.....	75
3.7.1.Yabancı sözcükler	75
3.7.2. Atasözleri	76
3.7.3. Terimler	76
3.7.4. Deyimler	77
3.7.5. Kalıplaşmış sözler	78
3.7.6. İlişki sözleri (kalıp sözler)	78
3.7.7. Çeviri sözcükler.....	79
3.8. Aktif ve Pasif Söz Varlığı	80
3.9. Türkçenin Güncel Söz Varlığı	81
3.9.1.Türetme.....	81
3.9.2. Derleme	82
3.9.3. Tarama.....	83
3.9.4. Birleştirme	84
3.10. Araştırmayla İlgili Çalışmalar.....	85
3.10.1. İlgili araştırmaların değerlendirilmesi.....	91
4. YÖNTEM	93
4.1. Araştırmanın Deseni.....	93
4.2.Araştırmanın Çalışma Grubu	93
4.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı ve Süreci.....	94
4.4. Araştırmanın Veri Analizi	98
4.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	98
5. BULGULAR VE YORUMLAR.....	100
5.1.Araştırma Katılımcılarının Özellikleri	100
5.2.Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular	100
5.3. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular	102
5.4.Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular	103
5.5. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular	104
6.TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
6.1. Tartışma.....	107
6.2. Sonuçlar	110
6.3. Öneriler.....	113

KAYNAKÇA.....	115
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	



TABLÖLER DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Wolter ve Nation’a göre sözcüklerin biçimi, anlam ve kullanımı.....	25
Tablo 4.3. A1 düzeyi boyunca izlenilen üniteler, konular ve okuma metinleriyle ilgili bir aylık ders izlencesi.....	95
Tablo 4.4. A1 düzeyi boyunca izlenilen dilbilgisi, dinleme, yazma ve konuşma ile ilgili izlence.....	96
Tablo 5.1. Deney ve kontrol grubunun yaş özellikleri.....	100
Tablo 5.2. Deney ve kontrol grubunun cinsiyet özellikleri.....	100
Tablo 5.3. Deney ve kontrol grubunun ortalama puanları ile cinsiyete göre t-testi Sonuçları.....	100
Tablo 5.4. Öntest-sontest ortalama puanları ile yaş arasındaki farkı gösteren korelasyon pearson analizi sonuçları.....	101
Tablo 5.5. Deney ve kontrol grubunun ortalama puanlarının t-testi sonuçları.....	102
Tablo 5.6. Deney grubu öntest ve sontest ortalama puanlarının sonuçları.....	103
Tablo 5.7. Kontrol grubu öntest ve sontest ortalama puanlarının sonuçları.....	103
Tablo 5.8. Deney ve kontrol grubunun farklı sözcük türlerine cevap vermeye ilişkin anova sonuçları.....	104

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

CALL	: Computer Assisted Language Learning
ÇÖS	: Çok Dilli Öğrencisi Sözlüğü
D1	: Dil 1 (ana dil)
D2	: Dil 2 (hedef dil)
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
Ty	: Tarih yok



1. GİRİŞ

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi, çeşitli dinamiklere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu dinamikler, dil öğretimi süreçlerinde kendini değişik biçimlerde göstermekte ve uygulamada farklı yaklaşımlar doğurmaktadır. Özellikle sosyal medya ve dijital iletişim araçlarının hızla gelişmesi, dil öğretimi ve öğreniminde kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerde önemli değişim ve ilerlemeler olmasını sağlamıştır. Bu durum, dil eğitimi süreçlerinin daha yenilikçi ve etkileşim odaklı bir yapıya dönüşmesine katkı sağlamıştır.

Eğitim-öğretim süreçlerinde hedeflenen sonuçlara kısa sürede ulaşabilmek etkili ve uygun yöntem, teknik ve yaklaşımların benimsenmesiyle mümkün olmaktadır. Yaklaşım, diğer bir ifadeyle uygulamaya rehberlik eden perspektif, eğitim-öğretim faaliyetlerinde hayati bir öneme sahiptir. Eğitim-öğretim ortamında gerçekleştirilen çalışmalar, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirme ve onları hayata hazırlama amacı taşıdığından anlam kazanır. Bu nedenle, öğrenme ortamları ve etkinlikler tasarlanırken bu çalışmaların bireylerin yaşamına yapacağı katkılar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu şekilde, eğitim-öğretim süreçleri hedef kitle üzerinde kalıcı etkiler bırakacak ve bireyler edindikleri bilgi ve becerileri hem günlük yaşamlarında hem de mesleki faaliyetlerinde etkili bir şekilde kullanabileceklerdir (Göçer, 2008: 6). Bu sebeple eğitim-öğretim ortamında yabancı dil öğretimini etkileyen değişkenleri göz önünde bulundurmak önemlidir.

Bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi, bilginin yapısını, bilgiyi aktaran ve öğrenen bireylerin niteliksel ve niceliksel özelliklerini geçmiş dönemlere kıyasla köklü bir biçimde değiştirmiştir. Eğitim-öğretim bağlamında, öğretmen artık bilginin mutlak kaynağı olmaktan ziyade, bilgiye erişim sürecinde rehberlik eden bir konumda değerlendirilmektedir. Benzer şekilde, öğrenci de pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çıkarak öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılım sağlayan ve öğrenmeyi merkezine alan bir rol üstlenmiştir. Bu dönüşüm, öğrenme süreçlerini daha etkili ve anlamlı kılmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla, nitelikli bireyler yetiştirebilmek için eğitimcilerin, öğrenme ortamlarını öğrencilerin aktif katılımını destekleyecek ve öğrenme süreçlerini derinleştirecek şekilde yapılandırması önem arz etmektedir (Kazu ve Yeşilyurt, 2008: 185-186).

Yabancı dil öğretimi, çok boyutlu bir yapıya sahip olan ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken dinamik bir süreçtir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda önerildiği üzere, dil öğretiminin aşamalı kur sistemine uygun bir şekilde

planlanması önem taşımaktadır. Bu süreç, öğretim süresinin, yerinin ve öğrenci sayısının belirlenmesi; öğretmenlerin mesleki olarak yeterliliklerinin artırılması; ders materyalleri ve müfredatın etkili bir şekilde hazırlanması; öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi ve bütüncül bir dil politikasının benimsenmesi gibi unsurları kapsamaktadır. Bu unsurlar, dil öğretim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için temel bileşenler olarak değerlendirilmektedir (Çangal, 2013: 87). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem, teknik, strateji ve ilkelere ek olarak, hedef dil ile ana dilin yapısal ve işlevsel özelliklerinin öğrencinin dil algısı üzerindeki etkisi de dikkate alınmalıdır. Hedef dil ile ana dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, öğrenme sürecini kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı bir etken olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, dil öğretiminde, öğrencinin mevcut dil bilgisi ve dilsel farkındalığı göz önünde bulundurularak öğretim süreçlerinin tasarlanması, daha etkili ve anlamlı öğrenme deneyimlerinin oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Türkiye'nin jeopolitik konumu ve 2011 yılında başlayan Suriye savaşı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi ihtiyacını giderek artırmıştır. Bu ihtiyaç, hem Türkiye'de yaşayan yabancılar hem de yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyen bireyler için farklı öğretim yöntemleri, teknikleri ve stratejilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Günümüzde, bu alandaki çalışmalar, dil öğretiminin etkinliğini artırmaya yönelik yenilikçi ve ihtiyaç odaklı yaklaşımlarla sürdürülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu süreçlerin doğru bir şekilde planlanması, hem dil öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak hem de Türkiye'nin kültürel ve dilsel etkisini artırmak açısından kritik öneme sahiptir (Göçer ve Moğul, 2011: 808). Türkçeye yabancı dil olarak duyulan ilgi ve ihtiyaçtaki artış, bu alanın yöntem, teknik ve stratejileri üzerine yapılan araştırmaları zorunlu hale getirmiştir (Durukan ve Maden, 2013: 511). Ancak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için odaklanmış ve yeterli nitelikte bir yöntem veya yaklaşımın tam anlamıyla benimsendiğini söylemek güçtür. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin/öğrenenlerin ana dil özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilecek çalışmalar, hedef dilin daha verimli ve etkili bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayabilir. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki bireysel ihtiyaçlarına yönelik daha uygun ve etkili çözümler sunulmasına imkân tanıyacaktır.

Dil öğretiminde, ana dil (D1) ve hedef dil (D2) özelliklerinin dikkate alınması ve bu bağlamda dil öğretiminin planlanması, öğrencilerin hedef dil (D2) edinimini kolaylaştırabilir. Ana dilin (D1) özellikleri, hedef dilin (D2) öğretim sürecini doğrudan

etkileyebilmektedir. Bu nedenle, D2 öğretiminden önce zaman zaman D1 ve D2 arasında karşılaştırmalar yapmak dil öğretiminin olumlu bir şekilde yönlendirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Özellikle, sözcük öğretimi sürecinin D1 ve D2 bağlamında ele alınması, öğrencilerin kavramlar ve bu kavramların oluşturduğu anlam ilişkilerini daha kolay bir şekilde öğrenmesini sağlayabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı, dil öğrenen bireylerin kelime bilgisi edinimi, anlamları doğru kavrama ve sözcükleri uygun bağlamda kullanma becerileri açısından önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte, öğrencilerin sıklıkla başvurduğu D1 (anadil) ve D2 (hedef dil) sözlükler, farklı işlevleriyle öğrenme stratejilerini doğrudan etkilemektedir. Ancak mevcut literatürde, sözlük türlerine ilişkin genel bilgiler bulunsa da, bu sözlüklerin Türkçe öğrenen bireylerin dil gelişimine etkileri karşılaştırmalı olarak yeterince ele alınmamıştır. Bu boşluk, söz konusu araçların etkinliğini belirlemeye yönelik daha derinlemesine araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı D1 ve D2 sözlüklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin öğrenme süreçlerine katkılarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek, dil öğretimi uygulamalarına ve materyal geliştirme süreçlerine bilimsel bir temel sunmaktır.

2. BİRİNCİ BÖLÜM

2.1. Araştırmanın Problemi

Yabancı dil öğretimi, birden fazla faktörün etkisiyle değişiklik göstermektedir. Özellikle ana dili öğrenimi konusunda belirli bir eğitim almış ve başka bir yabancı dil öğrenmiş bireylerde bu faktörlerin etkisi daha farklı ve karmaşık bir şekilde ortaya çıkabilmektedir.

Yabancı dil olarak öğretilen bir dilde sözcük öğretimi, bireyin yaş düzeyine göre değişiklik gösterdiği gibi öğreticinin tercih ettiği yöntem ve tekniklere bağlı olarak da farklılık göstermektedir. Sözcük öğretiminde kalıcılık, öğrencinin öğretilen sözcüğü anlamlı bir bağlamda kullanabilmesi ve bu sözcüğü cümle içerisinde doğru bir şekilde uygulayabilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu çerçevede, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde D1 ve D2 Sözcükler" konulu araştırmada, ana dilin (D1) hedef dil (D2) üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney grubuna, D2'deki sözcüklerin D1'deki karşılıkları verilerek öğretim yapılmış; buna karşın, kontrol grubuna D2 sözcüklerinin D1 karşılıkları sunulmamıştır. Araştırmanın amacı, yabancı dil öğretiminde D1'in D2 üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Çalışma kapsamında öncelikle katılımcıların demografik bilgileri analiz edilmiş ardından aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. D1'in (Arapçanın), D2'nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu katılımcılarının yaş ve cinsiyete göre bir fark var mıdır?
2. D1'in (Arapçanın), D2'nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu son test ile kontrol grubu son test arasında nasıl bir fark vardır?
3. D1'in (Arapçanın), D2'nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu ön test-son test ile kontrol grubu ön test-son test arasında nasıl bir fark vardır?
4. D1'in (Arapçanın), D2'nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu ve kontrol grubunun farklı sözcük türlerine cevap verme ilişkisi nasıldır?

2.2. Araştırmanın Amacı

D1'in (ana dilin), D2'nin (hedef dilin) sözcük öğretimi ve öğrenimi üzerindeki etkisi, yabancı dil öğretimi alanında sıkça tartışılan konular arasında yer almaktadır.

Özellikle, D1 ile D2'deki sözcüklerin öğretiminin öğrenciler için kolaylaştırıcı mı yoksa zorlaştırıcı mı olduğu, bu alanda sorulan temel sorulardandır (Liu, 2008: 65).

Bu araştırmada, D1'in D2 üzerindeki etkisini açıklamak amacıyla, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrenciler üzerinde bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, D2'deki (Türkçe) sözcüklerin D1'deki (Arapça) karşılıklarının verilmesi yoluyla D1'in, D2'nin sözcük öğrenimine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında, Türkçe bilgisi olmayan 150 yabancı öğrenci bir düzey belirleme sınavına tabi tutulmuş ve bu öğrenciler arasından uygun kriterlere göre seçilen 76 kişi deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubunda D2 sözcüklerinin D1 karşılıkları verilerek öğretim yapılırken, kontrol grubunda bu yöntem kullanılmamıştır. Araştırmanın temel amacı, D1'in D2 üzerindeki rolünü ve etkisini analiz ederek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha etkili sözcük öğretim yöntemleri geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Araştırmada, A1 düzeyinde Türkçe öğrenen 76 öğrenci iki gruba ayrılmıştır: 38 öğrenci deney grubu, diğer 38 öğrenci ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sözcük öğretimi sürecinde, deney grubuna D2 (Türkçe) sözcüklerinin karşılıkları D1 (Arapça) sözcükleriyle birlikte verilmiş bu şekilde D1'in, D2 üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kontrol grubunda ise yalnızca D2 sözcükleri verilmiş ve bu sözcüklerin Türkçe açıklamaları yapılmıştır.

Bu farklı yaklaşımlar aracılığıyla, D1'in sözcük öğretimi sürecinde D2 üzerindeki kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı etkileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, D1 kullanımı ile öğrencilerin D2 sözcüklerini öğrenme sürecindeki performansları arasında bir ilişki olup olmadığını ve bu ilişkinin sözcük öğrenimindeki kalıcılık ve doğru kullanım üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla analiz edilmiştir.

2.3. Araştırma Grubu

Bu araştırmada, örneklem grubu, SİBA Eğitim-Danışmanlık Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan 76 Arap öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlenmeden önce Türkçe bilgisi olmayan toplam 150 Arap öğrenci, gönüllü olarak bir düzey belirleme sınavına tabi tutulmuştur. Sınav sonuçlarına göre uygun kriterleri karşılayan 76 öğrenci seçilmiş ve bu öğrenciler deney ve kontrol grupları olmak üzere iki farklı sınıfa ayrılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının her biri 38 öğrenciden oluşmuş; deney grubuna D2 (Türkçe) sözcüklerinin D1 (Arapça) karşılıkları verilerek öğretim yapılırken kontrol

grubunda yalnızca D2 sözcüklerinin Türkçe açıklamaları yapılmıştır. Bu düzenlemeler, D1'in D2 üzerindeki etkisini analiz etmeyi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha etkili yöntemler geliştirmeye yönelik bulgular elde etmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada, zengin ve detaylı veri elde edebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılığa dayalı olmayan ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Bu yöntem, araştırmamanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin ve belirli özelliklere sahip durumların seçilerek derinlemesine incelenmesini sağlar. Özellikle belirli ölçütleri karşılayan ya da belirli özelliklere sahip bireyler veya durumlarla çalışılması gerektiğinde tercih edilmektedir.

Araştırmada, amaçlı örnekleme türlerinden tabakalı amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, belirli alt grupların özelliklerini tanımlamak, betimlemek ve bu gruplar arasında karşılaştırmalar yapabilmek için tercih edilmektedir. Bu yöntemde, gruplar seçilirken rastgelelikten ziyade araştırma amacına uygun belirli ölçütlere dayanılarak katılımcılar seçilmektedir. Bu yönüyle, tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi, seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemine benzerlik gösterse de, temel fark, katılımcıların rastgele değil belirli ölçütlere göre seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016: 90-91). Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1'in (Arapça) D2'ye (Türkçe) etkisini incelemek amacıyla, tabakalı amaçsal örnekleme yaklaşımı doğrultusunda seçilen katılımcılar üzerinde çalışılmıştır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli testler ve yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları gibi materyaller kullanılmıştır. Bu yöntemler, araştırma bulgularının daha sistematik bir şekilde elde edilmesine ve gruplar arasındaki farklılıkların detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlamıştır.

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemiyle hiç Türkçe bilmeyen bir grup öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilere, Türkçeyi öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla bir düzey belirleme testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına dayanarak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 76 öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilere İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyi verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında amaçlı örnekleme yaklaşımı kullanılmış olup bu grupların eğitiminde kullanılan doküman örnekleme de İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyi olmuştur. Araştırmada, deney grubuna bu kitaptaki A1 düzeyindeki Türkçe sözcükler, D1 (Arapça) karşılıkları verilerek öğretilmiş, kontrol grubuna ise sözcüklerin Türkçe açıklamaları yapılmıştır. Bu durum, araştırmanın, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyindeki sözcüklerle

sınırlı olduğunu ve bu kitabın, çalışmanın doküman örnekleme olarak tercih edildiğini göstermektedir. Araştırma sürecinde kullanılan bu yöntem hem öğretim stratejilerinin etkisini değerlendirmek hem de D1'in D2 üzerindeki etkilerini sınırlı ve kontrollü bir bağlamda incelemek amacıyla uygulanmıştır.

2.4. Araştırmanın Sınırlılığı

Bu araştırma, deneysel araştırma deseni temelinde tasarlanmış olup Şanlıurfa'da bulunan SİBA Eğitim-Danışmanlık Kurs Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan A1 düzeyindeki 76 Arap öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sürecinde, deneysel yöntemine uygun olarak oluşturulan deney ve kontrol grupları, 6 hafta boyunca SİBA Eğitim-Danışmanlık Kurs Merkezinde Türkçe derslerine katılmıştır.

Araştırma sürecinde, deney grubuna Türkçe sözcüklerin (D2), Arapça karşılıkları (D1) verilerek öğretilmiş; kontrol grubuna ise yalnızca Türkçe sözcüklerin açıklamaları sunulmuştur. Bu düzenleme, D1'in D2 üzerindeki etkisini belirlemeyi ve farklı öğretim stratejilerinin dil öğrenme sürecine katkılarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında D1'in destekleyici bir araç olarak kullanımının etkililiğini ölçmek üzere tasarlanmıştır ve elde edilen bulgular bu sınırlı çerçevede değerlendirilmiştir.

Bu araştırma, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, A1 düzeyindeki sözcüklerin öğretimi ve kullanılan öğretim materyali ile sınırlıdır.

Deney ve kontrol gruplarının katıldığı araştırmada, 6 haftalık yabancı dil eğitimi sürecinin başlangıcında öntest olarak ve eğitim sonunda sontest olarak 100 soruluk çoktan seçmeli bir ölçme ve değerlendirme testi uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı, deney grubuna D2 (Türkçe) sözcüklerin D1 (Arapça) karşılıkları verilerek öğretilmesi ve kontrol grubuna yalnızca Türkçe açıklamalar sunulması gibi iki farklı öğretim yönteminin etkisini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde sadece bu 100 soruluk öntest ve sontest kullanıldığından araştırma bu ölçüm aracıyla sınırlıdır. Elde edilen sonuçlar, deney ve kontrol gruplarının sontest performansları arasındaki farkları analiz ederek D1'in D2 sözcük öğretimine etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2.5. Araştırmanın Varsayımı

Araştırmaya katılan A1 düzeyindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, öncelikle bir düzey belirleme sınavına tabi tutulmuştur. Toplamda 150 yabancı öğrencinin katıldığı bu düzey belirleme sınavı sonucunda, kriterlere uygun olan 76 öğrenci seçilmiş ve bu öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına eşit şekilde (38'er kişi) dağıtılmıştır. Bu süreçte, araştırmaya katılan öğrencilerin aynı özelliklere ve aynı dil düzeyine sahip olduğu varsayılmıştır.

Ayrıca, araştırmaya katılan 76 Arap öğrenciden oluşan örneklemin, diğeri A1 düzeyindeki öğrencilerle benzer özellikler taşıdığı da bir başka varsayım olarak kabul edilmiştir. Bu varsayımlar, deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılabilir sonuçlar elde edilmesini ve çalışmanın bulgularının genellenebilirliğini desteklemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarının geçerliliğı, bu varsayımların doğru olduğu kabulüne dayanmaktadır.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Bu kapsamda sözcük, sözcük öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi, çok dilli öğrenciler sözlük türleri, sözlük, sözlük tarihçesi, söz varlığına ve söz varlığı türleri gibi konulara değinilmiştir.

3.1. Sözcük

Sözcükler, bir dilin temel yapı taşlarıdır ve alfabetik sıralamayla düzenlendikleri sözlüklerde dilin anlam dünyasının mahzeni olarak tanımlanabilir (Jackson, 2016: 17). Anlam taşıyan bu birimler, dilin yapı taşları olan söz varlığı ürünlerini oluşturur ve biçim, anlam ile dilbilgisel işlevlere sahiptir (Karadağ, 2013: 16; Günay, 2018: 14). Sözcükler, tek başlarına bir anlam ifade etmekle birlikte, diğer sözcüklerle birleştiklerinde söz grupları, cümleler veya daha büyük anlam birimleri oluşturarak dilin içerik ve biçim açısından önemli roller üstlendiği birimler haline gelir. Dilin ses ve harflerden sonraki en küçük anlamlı birimi olarak sözcük, bu yönüyle hem düşünsel hem de yapısal işlevler taşır (Ulutaş, 2020; Güngör, 2022; Güllüdağ, 2024).

Literatürde "sözcük" kavramı zaman zaman "kelime" terimiyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Sözcükler, somut ya da soyut nesnelerin ve kavramların dilsel karşılığıdır. Kavramların bir parçası ya da doğrudan kendisi olan sözcükler ses, anlam, dizim ve biçim boyutlarıyla farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, Kantemir'e (1997: 178) göre sözcük, anlam taşıyan ve cümlenin oluşturulmasında rol oynayan ses veya sesler topluluğudur. Sözcük ile kavram arasındaki ilişki ise oldukça sıkıdır; bir sözcük söylendiğinde, zihinde o sözcüğü karşılayan bir kavram canlanır (Alperen, 2001: 39).

Sözcüklerin zihindeki işlevleri, insanın soyut ve somut varlıkları hafızasında depolama biçimiyle ilişkilidir. Bu süreçte, insan, sözlü ya da yazılı dilde kullandığı ses, hece ve sözcüklerle bu varlıkları ifade eder. Beyindeki imgeler, nesneler ve kavramlar, sözcükler aracılığıyla dile getirilir. Sözcükler, düşünsel ya da simgesel varlıkların ses ve yazıdaki karşılığı olarak hem bireysel hem de toplumsal anlam yaratma süreçlerinde temel bir rol oynar (Karatay, 2007: 142). Sözlü ve yazılı dilin gelişiminde, bu simgesel yapılar hem iletişim hem de düşünme süreçlerinin vazgeçilmez unsurları olmuştur.

Sözcükler, duygu, hayal ve düşüncenin temelini oluşturarak bireyin zihinsel faaliyetlerini şekillendiren ana unsurlardır. İnsan, sahip olduğu sözcük bilgisi ölçüsünde

düşüncesini geliştirir ve zenginleştirir. Sözcükler, bireylerin söylenen ve yazılanları anlaması, duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarabilmesi için vazgeçilmez bir araçtır. Okuma, konuşma, dinleme ve yazma gibi temel dil becerilerinin etkin kullanımı ile sözcük dağarcığının zenginliği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Sözcük dağarcığının zayıf ya da zengin olması, bireyin hem anlama hem de anlatma yeteneğini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, bireylerin birbirlerini anlamasında sözcüklerin kritik bir işlevi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Aynı dili kullanan bireylerin, etkili bir iletişim için sözcük dağarcıklarının aynı ya da birbirine yakın seviyelerde olması önem taşımaktadır. Sözcük dağarcığını oluşturan unsurlar yalnızca kelimelerden ibaret değildir; atasözleri, deyimler ve deyişler gibi sözcük grupları da bu dağarcığın önemli bir parçasıdır. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında karşılaştıkları bu dilsel unsurlar, dil bilinci ve kültürel farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. İnsan düşüncesinin simgelerle temsil edilmesi ve bu simgelerin yerini tutan sözcükler, yazılı ve sözlü iletişim süreçlerinde düşünme, kavrama, karar verme ve tepki oluşturma gibi zihinsel faaliyetleri harekete geçirmektedir. Bu bağlamda, sözcükler, yazılı ve sözlü iletişimin temel taşlarıdır. Düşünme süreçleri ile temel dil becerilerinin etkin kullanımı, bireyin zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmasına doğrudan bağlıdır (Karatay, 2007: 142-143).

3.1.1. Sözcük öğretimi ve sözcük özellikleri

Gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretimi süreçlerinde her dilin kendine özgü bir sözcük hazinesi ve söz varlığına sahip olduğu bilinmektedir. Sözcük öğretimi, bu zenginliğin bireylere aktarılması ve kalıcılığın sağlanması için çeşitli strateji ve yöntemlerin kullanılmasını gerektirir. Yıldız'a (2013: 362) göre, "sözcüklerin kalıcılığını artırmak için, bağlamdan bağımsız listelerle ya da bağlam etkinlikleriyle sunulmuş olsun, mutlaka tekrar etkinlikleri düzenlenmelidir."

Sözcük öğrenme stratejilerini kazandırmaya yönelik etkinlik örnekleri arasında "bağlamda arama", "sözcük içinde sözcük var etme", "sözcükleri bağlayalım", "okuduklarımda benzerlik var", "kavram haritası oluşturma", "farkında mısınız?" ve "bugün konuşacak kimi bulsam?" gibi yöntemler yer almaktadır (Karadağ, 2013: 101-128). Bu stratejiler, bireylerin sözcük dağarcığını zenginleştirmenin yanı sıra, dil öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik eder.

Larsen-Freeman (2001: 252, Akt. Yıldız, 2013: 362), sözcük öğretiminde anlam, biçim ve kullanımın birbirini etkilediğini ve aralarında sıkı bir ilişki olduğunu

vurgulamaktadır. Bu ilişki, dil öğrenen bireylerin, sözcükleri sadece tanımakla kalmayıp doğru bağlamlarda etkili bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlar. Bu bağlamda, sözcük öğretimi sürecinde anlam ve biçim arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi sözcüklerin kalıcılığını artırmak ve bireylerin dil becerilerini geliştirmek için kritik bir önem taşımaktadır.

Türkçe Sözlük'te "anlamli ses veya ses birliği, söz, kelime" (tdk.gov.tr) olarak tanımlanmakta ve düşünce ile duyguların ifade edilmesinde söz varlığının önemli bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013: 148). Kantemir'e (1997: 178) göre sözcük, anlam taşıyan ve cümlenin oluşturulmasında önemli rol oynayan ses ya da sesler topluluğudur. Benzer şekilde, sözcük; anlamı olan ya da cümle kuruluşuna katkı sağlayan bir anlatım aracı (Gencan, 2001: 78), manası ya da dilbilgisel işlevi bulunan, tek başına kullanılan ses ya da sesler bütünü (Ergin, 2002: 95), veya anlamı ya da cümlede dilbilgisel bir görevi bulunan bir veya birkaç heceli ses işareti (Ediskun, 1999: 87) olarak tanımlanmıştır.

Vardar (2007: 181), sözcüğü, ses birimlerinin oluşturduğu ve iki boşluk arasında yer alan, genellikle anlam birimi oluşturan bir ses ya da sesler öbeği olarak tanımlar. Sözcük ile kavram/terim arasında sıkı bir ilişki bulunur; kavramlar ve terimler, çevredeki nesne, olay ya da durumlara dayalı bilişsel soyutlamalardır. Bir dilin söz varlığı temel alındığında, sözcükler "bir sözlükte madde başı olarak yer alan birimler" şeklinde tanımlanabilir (Aksan, 1998: 41).

Her kavramın dil sisteminde bir göstereni, yani ses imgesi bulunmaktadır. Bu ses imgesi, kavramın o dilde somutlaşmış biçimidir ve kavram ile göstereni ayrı olarak betimlemek mümkün değildir. Sözcükler, somut bir biçimde ifade edildiğinde net ve belirgin bir birime dönüşmektedir. İnsan zihnindeki sözcük ağı, kavramların dilin işleyiş kuralları aracılığıyla ses imgelerine dönüştürülmesi ile dile getirilir (Ergenç, 2002: 129).

Sözcük, söylendiğinde zihinde onu karşılayan bir kavramı canlandırmaktadır. Bunun gerçekleşmesi için, kavramın zihinde tasavvur edilmesi ve bu tasavvuru ifade eden bir sözcüğün bulunması gereklidir (Alperen, 2001: 39). Bu durum, sözcüklerin dildeki işlevselliğini ve bireyin düşünce süreçlerindeki önemini ortaya koymaktadır.

Sözcük öğretimi, dil öğretimi süreçlerinde hem bir araç hem de zaman açısından önemli bir yer tutan bir etkinliktir. Özbay ve Melanlıoğlu'na (2008: 50) göre, "sözcük öğretiminde düzey, ilgi ve ihtiyaçlar dikkate alındığında, sözcük öğretim yolları çeşitlilik gösterebilir." Bu bağlamda, dil öğretiminde sözcük öğretimi için uygun yöntem ve

tekniklerin belirlenebilmesi amacıyla, öncelikle öğretim hedeflerinin net bir şekilde tanımlanması gereklidir. Eğitim, bu hedefler doğrultusunda yapılandırılmalıdır.

Barın'a (1992: 86) göre, "temel söz varlığının kitaplarda yer alması, kullanım sıklığına göre sözcüklere öncelik tanınması ve özellikle öğretmenin yalnızca ders kitabına bağlı kalmaması gerekmektedir." Ayrıca, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak sözcük seçimine özen gösterilmelidir. Bu yaklaşım, sözcük öğretiminin daha işlevsel ve öğrenci odaklı bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak tanır.

Sözcük öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına, öğrenme düzeylerine ve dilsel ilgilerine göre çeşitlendirilmesi, sürecin etkinliğini artırabilir. Sözcüklerin hem öğretim materyalleri içerisinde hem de sınıf içi etkinliklerde işlevsel bir şekilde sunulması, dil öğretim sürecinin daha verimli ve etkili olmasını sağlayabilir. Bu doğrultuda, sözcük öğretimi, dil becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sunan temel bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Sözcük dağarcığı, bireyin aktif olarak kullandığı veya etkin bir şekilde kullanmasa bile bildiği tüm sözcüklerin toplamını ifade eder. Bu dağarcık, bireyin öğrenme yaşantıları sonucunda belleğinde biriktirdiği dilsel birikimi yansıtır (Güleryüz, 2002: 13). Sahip olunan sözcüklerin sayısı, bireyin anlama ve anlatma yeteneklerini doğrudan etkiler. Bu nedenle, sözcük öğretimi, dil eğitiminde kritik bir öneme sahiptir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 49). Geniş bir sözcük dağarcığı, bireye konuşma akıcılığı ve ifade kolaylığı sağlarken, diğer dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) gelişimini de destekler.

Karatay'a (2004: 21) göre, bireyin dört temel dil becerisini etkin bir şekilde kazanması ve kullanabilmesi, sözcük dağarcığının zenginliği ile yakından ilişkilidir. Sözcük dağarcığı, bireyin hem söylenenleri anlamasında hem de duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde önemli bir rol oynar. Bu bağlamda, sözcük öğretimi, dil becerilerinin tam ve eksiksiz bir şekilde kullanılabilmesi açısından büyük önem taşır (Büyükkız ve Hasırcı, 2013: 149). Okuma ve anlama, görme ve anlatma gibi temel zihinsel süreçler sözcükler aracılığıyla gerçekleşir. Geniş bir sözcük dağarcığına sahip bireyler, duygu ve düşüncelerini daha kolay ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilirler.

Sözcüklerin doğru ve yerinde kullanımı, onların tam anlamıyla öğrenilmesiyle mümkün hale gelir. Sözcükler, anlamın temel yapı taşları olduğu için bunları sadece sözlük anlamlarıyla öğrenmek yerine bağlam içinde öğretmek daha etkili sonuçlar doğurur (Karatay, 2004: 23). Sözcük öğretiminde, sözcüklerin görsellerle tanıtılması, hareketlerle

desteklenmesi, eş veya zıt anlamlarının verilmesi gibi çeşitli yöntemler kullanılabilir (Göğüş, 1968: 19).

Bir sözcüğün tam anlamıyla öğrenilmesi, onun yalnızca metin içindeki anlamını değil aynı zamanda mecaz, yan, eş ve zıt anlamlarını da kapsamaktadır. Alperen'e (1990: 145) göre, sözcüğün anlamsal ağ bağlantılarını kurmak, bireyin somut ve soyut kavramlar arasındaki ilişkileri daha kolay kavramasına olanak sağlar. Bu nedenle, sözcük öğretiminde, bireyin sözcükleri tüm yönleriyle tanınması ve anlamlandırması, dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir katkı sunar.

Sözcük öğretim çalışmaları, dil becerilerinin bütüncül bir şekilde geliştirilmesi amacıyla dört temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dikkate alınarak planlanmalıdır. Bu bağlamda, okuma-anlama çalışmalarının en temel özelliklerinden biri, sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin uygulanmasıdır. Sözcük öğretimi sürecinde, dil öğretim yöntemlerinden yararlanılarak öğrencilerin dilsel yetkinliklerinin artırılması hedeflenmektedir.

Dil bilgisi çeviri yöntemi, sözcük öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemlerden biridir ve öğrencilerin sözcük listeleri aracılığıyla dildeki sözcükleri ve çekimli hâllerini ezberlemesini esas alır. Bu yöntemde, sözcük listeleri, öğretimin temel malzemesi olarak kullanılmaktadır. Ancak bu yöntem, doğrudan yöntem ile çelişmektedir. Doğrudan yöntemde, sözcükler ezbere değil, somutlaştırılarak ve bağlam içinde öğretilmektedir.

Doğrudan yöntemin en önemli özelliği, öğrencilerin sözcükleri görerek ve deneyimleyerek öğrenmelerine dayanmasıdır. Bu yöntemde, öğrencilerin görsel algılarını desteklemek amacıyla bazı sözcüklerin öğretiminde görseller ve resimler kullanılmaktadır (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013: 151). Bu yaklaşım, öğrencilerin sözcükleri daha kalıcı bir şekilde öğrenmesini ve bunları etkin bir şekilde kullanabilmesini sağlamaktadır.

Doğal yöntem, sözcük öğrenimini dil öğreniminin başlangıcı olarak kabul eder ve bu yöntemde yabancı dilde en sık kullanılan sözcüklerin öğretilmesi öncelik taşır. Sözcük öğretimi, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve içinde bulundukları fiziksel ortamın koşullarına göre çeşitlilik gösterebilir. Barın'a (1992: 86) göre, "sözcük öğretiminde pandomim, televizyon ve video programları gibi görsel-işitsel materyaller kullanılmalıdır, çünkü görerek ve yaşayarak öğrenme en etkili yöntemlerden biridir." Ayrıca, kelime türetme oyunları gibi eğlenceli etkinlikler sözcük öğretimini desteklemektedir. Öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine uygun kısa metinler, fıkralar ve hikâyeler üzerinde yapılan tartışmalar da etkili bir sözcük öğretimi yöntemidir.

Türkçe öğretiminde, dilin türetici yapısı nedeniyle 4-5 bin temel sözcüğün, eklerle türetilen diğer sözcüklerin öğrenilmesine zemin hazırladığı belirtilmektedir. Bu nedenle, temel sözcüklerin öğretimi öncelikli olmalıdır. Doğrudan yöntem, yalnızca günlük kullanılan sözcüklerin ve cümlelerin öğretimini esas alır (Richards ve Rodgers, 2001: 12). Bu yöntemde, öğretmenler sınıfta oynamak üzere küçük oyunlar hazırlayarak sözcük öğretimini eğlenceli hale getirir ve öğrenme sürecini daha etkili kılar. Dil bilgisi-çeviri yöntemi ise sözcük öğretiminde, metin çalışmaları, iki dilli sözlükler ve ezberlemeye dayalı bir yaklaşımı benimser (Richards ve Rodgers, 2001: 6). Sözcük öğretimi genellikle, öğretimde kullanılan metinlerin analizi ve çeviri çalışmaları aracılığıyla gerçekleştirilir. Bilişsel yöntem, sözcük öğretiminde görsel ve işitsel materyallerin kullanımını teşvik eder. Bu yöntemde, öğrencilerin dikkatini artırmak ve öğrenme sürecini desteklemek için multimedya araçları, resimler ve ses dosyaları gibi materyallerden yararlanılır.

Sözcük öğretiminde, kullanılan yöntemlerin yanı sıra dikkat edilmesi gereken önemli durumlar da bulunmaktadır. Benhür'e (2002: 121) göre, sözcük öğretiminde en çok dikkat edilmesi gereken hususlardan biri, bir sözcüğün birden fazla anlam taşıyor olmasıdır. Bu tür durumlarda, öğretmen, metin veya cümle analizlerinde sözcüğün bağlama uygun anlamını açıklamalı, ancak aynı sözcüğün diğer anlamlarını da ya hemen ya da sonraki derslerde yine cümle veya metin bağlamında açıklamalıdır. Benzer şekilde, karşıt anlamlı sözcüklerin öğretiminde de metin veya cümle bağlamına bağlı kalmak önemlidir. Öğrenciler, sözcüğün bağlam içindeki anlamını kavradıktan sonra, bu anlamın karşıtını daha kolay anlayabilirler. Sözcüklerin çok anlamlılık ve karşıtlık gibi özelliklerinin doğru ve etkili bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerin dilin tüm becerilerini sağlıklı bir şekilde kullanabilmelerini desteklemektedir. Bu bağlamda, sözcük öğretiminin yalnızca sözcüğün temel anlamını öğretmekle sınırlı kalmaması, sözcüğün farklı bağlamlarda kazandığı yan, mecaz ve karşıt anlamlarının da öğrencilere aktarılmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, bireylerin dili daha derinlikli ve işlevsel bir şekilde kullanabilmelerine olanak tanır.

Sözcük öğretimi, kullanılan yöntemlere göre farklı yaklaşımlar gerektirir. Dil bilgisi-çeviri yöntemi, sözcük öğretiminde, metin çalışmaları, iki dilli sözlükler, sözlük kullanımı ve ezberleme temelli bir yaklaşıma dayanır (Richards ve Rodgers, 2001: 6). Bu yöntemde, sözcükler genellikle bağlamdan bağımsız bir şekilde, listeler veya metin çevirileri aracılığıyla öğretilir. Bilişsel yöntem ise, sözcük öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanmayı önerir. Bu yöntem, öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenme

sürecini desteklemek için multimedya araçları, görseller, ses dosyaları gibi materyallerin kullanımını teşvik eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin sözcükleri hem görsel hem de işitsel olarak algılamalarına olanak tanıyarak öğrenme sürecini zenginleştirir. Doğrudan yöntem, sözcük öğretiminde daha uygulamalı ve bağlam temelli bir yaklaşımı benimser. Bu yöntemin uygulandığı sınıf ortamlarında öğretmenler, öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri sözcükleri ve cümleleri öğretmek için küçük oyunlar hazırlar. Bu oyunlar, eğitimin bir parçası hâline gelir ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlar. Richards ve Rodgers’a (2001: 12) göre, doğrudan yöntemde “yalnızca günlük sözcüklerin ve cümlelerin öğretimi esastır.” Bu bağlamda, sözcükler somutlaştırılarak, günlük yaşam bağlamında öğretilir.

Sözcük öğretimi, hem D1 (ana dil) hem de D2 (hedef dil) bağlamında bu şekilde yapılandırıldığında, dil öğrenenlerin sözcükleri anlamlandırma ve kullanma becerileri gelişebilir. Sözcüklerin farklı anlamlarının ve karşıtlarının bağlam içinde öğretilmesi, dil becerilerinin daha kapsamlı bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlar.

Doğal yöntem, sözcük öğrenimini dil öğreniminin başlangıcı olarak kabul eder ve bu yöntemde, yabancı dilde en sık kullanılan sözcüklerin öğretilmesi temel alınır. Bu yaklaşım, öğrencilerin günlük yaşamda en çok ihtiyaç duyacağı kelimelerle dil öğrenimini kolaylaştırmayı hedefler. Doğal yöntem, sözcük öğretiminde bağlama ve somut deneyimlere dayalı bir öğrenme sürecini teşvik eder, böylece öğrenilen sözcüklerin kalıcılığı artar ve dil becerileri daha hızlı gelişir.

Sözcük öğretiminin, uygun ve etkili yöntemlerle gerçekleştirilmesi, bireylerin edindikleri yeni sözcükleri dilin çeşitli bağlamlarında etkin bir şekilde kullanabilmelerini mümkün kılmaktadır. Benhür (2002: 120), sözcük öğretiminin sistematik ve doğru bir şekilde uygulanmasının, öğrencilerin hem anlama hem de ifade etme becerilerinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Yabancı dil öğretimi sürecinde görev alan bir öğretmenin temel amacı, bir sözcüğü, dil yapısını ya da bir konuyu, en hızlı şekilde ve en kalıcı olacak şekilde öğrencilerine aktarmaktır. Sözcük öğretimi, dil öğretiminin temel bileşenlerinden biri olup bu konuda gerçekleştirilen araştırmalar, öğrencilerin yabancı dil yeterlik düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme ihtiyaçlarının farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, sözcük öğretiminde bireysel farklılıkları dikkate alan ve bu çeşitliliğe uygun tekniklerin geliştirilmesini sağlayan çeşitli stratejilere olan ihtiyaç kaçınılmazdır.

Benhür (2002: 120) ve Demirel (2004: 107-108), sözcük öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri kapsamlı bir şekilde ele alarak şu şekilde sıralamışlardır:

- Gerçek nesnelerin kullanımı: Öğretilmesi hedeflenen sözcükler, doğrudan ilgili nesnelerin gösterilmesi yoluyla somutlaştırılarak öğrencilere aktarılır.
- Jest ve mimikler: Özellikle bir eylemi ya da sıfatı ifade eden sözcüklerin öğretiminde jest ve mimiklerin kullanımı, anlamın görselleştirilmesini sağlar.
- Görsellerin çizimi: Sözcüğün anlamını desteklemek amacıyla tahtaya uygun şekiller, resimler veya krokiler çizilerek kavramın görselleştirilmesi gerçekleştirilir.
- Materyallerden yararlanma: Gazete, dergi gibi basılı kaynaklardan alınan resimler ya da afiş, poster gibi materyaller sözcük öğretiminde yardımcı araçlar olarak kullanılır.
- Görsel araçların kullanımı: Flash kartlar, posterler, etkileşimli CD'ler, videolar ve kısa filmler gibi görsel-işitsel materyallerden faydalanılarak sözcüklerin çok yönlü öğrenilmesi sağlanır.
- Önceden öğrenilen sözcüklerden yararlanma: Yeni sözcüklerin öğretiminde, öğrencilerin daha önce edindikleri sözcüklerle bağlantı kurulması, öğrenmenin kalıcılığını artırır.
- Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin açıklanması: Öğretilen sözcüklerin zıt ve eş anlamlıları belirtilerek anlam ağı genişletilir ve öğrencilerin sözcük dağarcıkları zenginleştirilir.
- Bileşik sözcüklerin parçalanması: Birleşik sözcüklerin anlamını açıklamak için bu sözcükler bileşenlerine ayrılarak daha kolay bir şekilde kavranmaları sağlanır.
- Bağlamdan anlam çıkarma: Sözcüklerin içinde bulundukları cümle ya da paragraf bağlamından anlamlarının çıkarılması teşvik edilerek, öğrencilerin bağlam temelli anlama becerileri geliştirilir.
- Önceki bilgilerden faydalanma: Daha önce öğrenilmiş sözcükler temel alınarak yeni sözcüklerin anlamlarının açıklanması, mevcut bilgilerin yeni öğrenmelere rehberlik etmesini sağlar.

Bu teknikler, sözcük öğretiminin öğrencilerin dil seviyelerine, öğrenme stillerine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırılmasına olanak tanır. Bu sayede, öğrenciler

yeni öğrendikleri sözcükleri anlama, üretme ve dil becerilerinde kullanma süreçlerinde daha etkili hale gelir. Ayrıca, çeşitli tekniklerin kullanılması, öğretim sürecini hem öğrenci hem de öğretmen açısından daha dinamik ve verimli bir hale getirir. Özellikle sözcüklerin anlamlandırılması ve bağlam içinde kavranması, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimi hızlandırırken, kalıcı öğrenmeyi de destekler. Böylece, öğrenme süreci yalnızca ezbere dayalı bir süreç olmaktan çıkar ve öğrencilerin dil kullanımında farkındalık kazandıkları, etkin bir öğrenme deneyimine dönüşür.

Sözcük öğretimiyle ilgili literatürde yapılan çalışmalar, sözcük bilgisinin yalnızca ezberlenmesi gereken statik bilgilerden ibaret olmadığını, bunun yerine anlamlı ve bağlamsal bir şekilde dil içerisinde edinilmesi gereken dinamik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, dil öğrenen bireylerin sözcükleri doğal bağlamlarında anlamlandırmalarını ve etkin bir şekilde kullanmalarını desteklemektedir. Brown (2001: 377), sözcük öğretimi süreçlerinde kullanılacak temel ilke ve tekniklere dikkat çekerek, öğretim sürecini daha etkili hale getirebilecek yöntemleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Sözcük öğretimi için özel bir ders süresi oluşturmak: Sözcük öğretimi, dil derslerinde ayrı bir zaman dilimine ayrılarak planlı ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Bu, öğrencilerin sözcük bilgisini yapılandırılmış bir biçimde geliştirmelerine olanak tanır.
- Bağlam içerisinde öğrenmeyi desteklemek: Sözcüklerin gerçek yaşam bağlamlarında nasıl kullanıldığını göstermek, öğrencilerin sözcükleri yalnızca anlamlarını öğrenmekle sınırlı kalmayıp, bu sözcüklerin işlevselliğini kavramalarını sağlar.
- İki dilli sözlüklerin kullanımını azaltmak: Öğrencilerin bağlam içinde anlam çıkarma becerilerini geliştirebilmeleri için iki dilli sözlüklerin kullanımı sınırlandırılmalıdır. Bu, öğrencilerin dilsel ipuçlarından yararlanma becerisini ve öğrenme özerkliklerini artırır.
- Tahmin stratejilerini teşvik etmek: Öğrencilerin, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin etme stratejileri geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu tür stratejiler, öğrencilerin hem dil farkındalığını artırır hem de yeni sözcüklerle karşılaştıklarında problem çözme yetkinliklerini destekler.
- Planlanmamış sözcük öğretimiyle ilgilenmek: Ders sırasında beklenmedik şekilde karşılaşılan yeni sözcüklerin öğretimi, öğrencilerin spontane öğrenme süreçlerini

destekler. Bu, öğrenim sürecine dinamizm kazandırırken, öğrencilerin dersteki aktif katılımını artırır.

Sözcük öğretiminde kullanılan tekniklerin etkinliği kadar, öğretimin gerçekleştiği sınıf ortamının fiziksel özellikleri de öğrenme sürecinin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Dil öğretimi yapılan sınıfların, öğrencilerin dikkatini çekecek ve öğrenmeyi destekleyecek görsel materyallerle donatılması, öğretim sürecinin verimliliğini artıran temel unsurlardan biridir. Sınıf ortamında alfabe, meslekler, mevsimler, aylar, günler, hayvanlar, vücudumuz, sayılar ve saatler gibi temel bilgileri içeren poster ve afişlerin bulunması, öğrencilere öğrenme sürecinde sürekli görsel destek sağlar. Bu tür materyaller, öğrencilerin öğrenim süreçlerini zenginleştirerek, özellikle yeni sözcüklerin öğrenilmesinde ve dilin bağlam içinde kullanılmasında işlevsel bir rol oynar. Görsel destekler, öğrencilerin görsel hafızasını harekete geçirerek, öğrenmenin kalıcılığını artırır ve dil öğretimini daha etkili hale getirir. Böylece, sınıf ortamında sağlanan bu tür görsel düzenlemeler, öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden, öğrenmeyi destekleyici bir atmosfer oluşturur.

Sözcük öğretimi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve fiziksel öğrenme ortamının özelliklerine göre şekillendirilebilen dinamik bir süreçtir. Barın (1992: 86), pandomim, televizyon ve video programları gibi görsel ve işitsel araçların sözcük öğretiminde etkili yöntemlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu araçlar, öğrenmeyi görerek, duyarak ve deneyimleyerek gerçekleştirme fırsatı sunduğu için, sözcüklerin kalıcı bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, sözcük öğretimini daha eğlenceli ve motive edici bir hale getirmek amacıyla, “son harften yeni sözcük türetme” gibi oyunlar kullanılabilir. Bu tür oyunlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak, dil öğreniminde etkileşimi artırmaktadır.

Öğrencilerin seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun olarak kısa yazılar, fıkralar ve hikayelerin sınıfta okunması ve tartışılması da sözcük öğretimini destekleyen etkili bir yöntemdir. Bu tür bağlam temelli etkinlikler, öğrencilerin sözcükleri yalnızca ezberlemek yerine anlamlandırmalarını ve doğal bir şekilde kullanmalarını teşvik etmektedir. Özellikle, sözcüklerin bağlam içinde ele alınması, öğrencilerin dildeki işlevselliği ve kullanım alanlarını daha iyi kavramalarına olanak tanır.

Türkçe, 4-5 bin temel sözcükten ve bu sözcüklerin son ekler aracılığıyla türetilmesiyle oluşan zengin bir dil yapısına sahiptir. Bu temel sözcüklerin öğretimi, dil

becerilerinin geliştirilmesinde öncelikli bir role sahiptir. Temel sözcük dağarcığının kazandırılması, ekler yardımıyla türeyen diğer sözcüklerin anlamlandırılmasını kolaylaştırarak, öğrencilerin dilin genel yapısını daha iyi kavramalarına katkıda bulunur. Dolayısıyla, sözcük öğretimi, hem dilin temel yapı taşlarını kazandıran hem de öğrencilerin bağlam içinde etkin dil kullanımı geliştirmelerine olanak sağlayan çok yönlü bir süreçtir.

3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde hangi sözcüklerin öğretilmesi gerektiği konusu, 17. yüzyılda Komenyüs tarafından ele alınmış ve "ilk olarak sık karşılaşılan sözcüklerin öğretilmesi gerektiği" vurgulanmıştır (Demircan, 1983). Bu yaklaşım, yabancı dil öğretiminde sözcük seçiminin önemini ortaya koymaktadır. Özellikle, yabancılara Türkçe öğretiminde, öğretilmesi gereken sözcüklerin dikkatle seçilmesi, öğretim sürecinin verimliliği açısından kritik bir faktördür. Hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde, hedef dilin en sık karşılaşılan sözcüklerinin belirlenmesi, öğretimden alınacak başarının temelini oluşturur. Bu süreç, dil öğrenen bireylere en gerekli sözcüklerin öğretilmesini sağlamak amacıyla, sıklık sayımı çalışmalarına dayanılarak yürütülmektedir (Aksan, 1990: 45). Sıklık sayımına dayalı bu çalışmalar, hangi sözcüklerin dilde daha sık kullanıldığını belirleyerek, sözcük öğretiminde öncelik verilmesi gereken birimleri ortaya koyar. Türkçe öğretiminde, hedef dilin temel sözcük dağarcığının oluşturulması ve sık kullanılan sözcüklerin öğretilmesi, dil öğrenenlerin iletişim kurma becerilerini geliştirmesine doğrudan katkı sağlar. Bu bağlamda, dil öğretimi süreçlerinde, öğrencinin günlük yaşamda sıklıkla karşılaşabileceği sözcüklerin seçimi, dilin işlevsel bir şekilde kullanılmasını destekler ve öğrenme sürecini kolaylaştırır (Şengezer ve Doyuran, 2021).

Sözcük öğretiminde hangi sözcüklerin öğretilmesine karar verilirken, hedef kitlenin özellikleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Barın'a (2003: 26) göre, bu kararın sağlıklı bir şekilde alınabilmesi için ihtiyaç analizi yapılması gereklidir. Örneğin, amaç, yabancı bir öğrencinin Türkiye'de lisans veya lisansüstü eğitim alabilmesini sağlamaksa öğretilcek sözcükler akademik kelimelere odaklanacaktır. Ancak, ev hanımlarına günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde Türkçe öğretmek hedefleniyorsa, öğretilcek sözcükler günlük yaşantıda sık kullanılan sözcüklerden seçilecektir. Öztürk (2006), sözcük öğrenim stratejilerini, öğrenenin ikinci bir dilde sözcük öğrenme alışkanlıkları olarak tanımlamaktadır. Sözcük öğretme stratejilerini ise,

öğretmenin hedef sözcüklere yönelik gerçekleştirdiği öğretim ve pekiştirme etkinlikleri olarak ele almaktadır. Ayrıca, sözcük öğretim tekniklerini şu şekilde sınıflandırmayı önermektedir:

- Sunum stratejileri
- Pekiştirme stratejileri
- Strateji öğretimi

Bu yaklaşımla, öğretmenlerin sözcük öğretimini kullanışlı ve anlamlı hale getirecek yöntemlere odaklanması gerektiği vurgulanır. Nation (2003) ve Linse (2005: 122), öğretmenlerin, öğrenenlerin kendi kendilerine anlam çıkarmalarına yardım eden öğrenme stratejileriyle sözcük öğretimini kolaylaştırmaları gerektiğini belirtmiştir. Cook'a (2008) göre, ikinci bir dilde bilinmeyen sözcükleri anlamlandırmak için insanlar şu stratejileri kullanır:

- Tahmin etme
- Sözlük kullanımı
- Sözcüğün biçiminden anlam çıkarma
- Kökteş ve bağlantılı sözcüklerden çıkarım yapma

Nation (2005) ise dört temel sözcük öğrenme stratejisini şu şekilde tanımlamıştır:

- Bağlamdan anlam çıkarma stratejileri
- Bilinmeyen sözcüklerin biçimsel analizine dayalı stratejiler
- Bellekte saklama stratejileri (örneğin, zihin haritaları veya görseller kullanarak öğrenme)
- Sözcükleri tekrar ve pekiştirme stratejileri

Bu stratejiler, öğrenenlerin dil öğrenme sürecini daha bağımsız ve etkili hale getirmektedir. Öğretmenler, bu stratejilerden yararlanarak, öğrencilerin bilinmeyen sözcükleri öğrenmelerini kolaylaştırabilir ve sözcük öğretimini daha işlevsel hale getirebilirler.

McCarten (2007), öğrencilerin sınıf içinde sözcükleri daha etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için aşağıdaki temel ilkeleri belirlemiştir:

- Sözcüğe odaklanma: Sözcüklerin anlam, kullanım ve bağlamlarının vurgulanması.
- Çeşitlilik sunma: Farklı sözcük türlerini ve öğretim yöntemlerini kullanma.

- Tekrar ve geri dönüş: Öğrenilen sözcüklerin düzenli tekrarlarla pekiştirilmesi.
- Sözcüklerin düzenlenmesi için olanaklar sağlama: Sözcüklerin sınıflandırılmasını ve ilişkilendirilmesini kolaylaştıracak etkinlikler düzenleme.
- Sözcük öğretimini kişiselleştirme: Öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına uygun sözcük öğretimi.
- Aşırıya kaçmama: Öğrencilere bir seferde öğrenebileceklerinden fazla sözcük sunmama.
- Stratejik sözcük kullanımı: Sınıf ortamında sözcüklerin doğal ve stratejik kullanımını teşvik etme.

Sözcük hazinesinin gelişimini desteklemek için, McCarten, sınıf içi teknikleri iki kategoriye ayırmıştır:

1. Kavramaya yönelik teknikler (sözcükleri anlama ve depolama):
 - Bağlam maddeleri: Sözcüklerin metin ya da bağlam içerisinde öğretilmesi.
 - Sözcük yapısı: Sözcüklerin kök, ek ve yapı analizleriyle öğretilmesi.
 - Anımsatıcı araçlar: Hafızayı destekleyen tekniklerin kullanılması.
 - Nesneye bağlama: Sözcüklerin fiziksel nesnelerle ilişkilendirilmesi.
 - Bağlantılı çiftler oluşturma: Sözcüklerin anlam ya da kullanım ilişkilerine göre eşleştirilmesi.
 - Anahtar sözcükler: Sözcüklerin kilit anlamlarının belirlenmesi ve vurgulanması.
 - Fiziksel tepki: Sözcüklerin hareketlerle ya da jestlerle öğretilmesi.
 - Bilişsel derinlik: Sözcüklerin çeşitli yönleriyle incelenmesi.
 - Kurallı grupta: Sözcüklerin tematik ya da kategorik gruplara ayrılması.
 - Sözcük benzerliği: Sözcüklerin fonetik ya da anlamsal benzerliklerine göre öğretilmesi.
 - Tarihsel ve yazımsal benzerlik: Sözcüklerin etimolojik ya da yazımsal benzerliklerinin öğretilmesi.
 - Birlikte kullanımlar: Sözcüklerin sıkça kullanıldığı diğer sözcüklerle birlikte öğretilmesi.

2. Kullanımsal teknikler (öğrenilen sözcükleri aktif olarak kullanma):

- Karmalaşma: Farklı sözcük gruplarının karıştırılarak kullanılması.
- Durumsal gruplar: Sözcüklerin belirli durumlara göre öğretimi.
- Anlamsal gruplar: Sözcüklerin anlam ilişkilerine göre gruplanması.

- Metafor grupları: Metaforik anlam taşıyan sözcüklerin öğretimi.
- Birlikte kullanımlar: Sık kullanılan sözcük kombinasyonlarının öğretilmesi.

Nunan (1999: 134) ve Johnston, sözcük öğretimiyle ilgili gözlemleri doğrultusunda, öğretmenlere yönelik eğitsel ilkeler geliştirmiştir. Bu ilkeler, etkili sözcük öğretimi için sistematik ve esnek bir yaklaşım sunmayı amaçlamaktadır. Sözcük öğretiminde bu tekniklerin kullanılması, öğrencilerin hem sözcükleri anlamalarına hem de etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur.

Johnston'un sözcük öğrenme süreçlerine dair geliştirdiği ilkeler, öğrencilerin etkili bir şekilde sözcük öğrenmelerini sağlamak için dikkat edilmesi gereken temel noktaları içermektedir:

- Yakın ilişkili öğeler arasındaki öğrenme gücü: Birbiriyle yakın ilişkili öğe gruplarının (örneğin, aynı kategorideki isimler) tek bir oturumda öğrenilmesinin öğrenciler için zorlayıcı olabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle, öğelerin sunumu sırasında bilgi yüklemesi ve aşırı öğrenme yükü yaratılmamasına özen gösterilmelidir.
- Tek özellik eşitleme eğilimi: Öğrenenlerin bir sözcüğün belirli bir biçimini veya özelliğini algılama ve eşleştirme eğiliminde olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, birden fazla özelliği olan sözcüklerin aynı anda sunulmaması gerektiği, aksi takdirde öğrenme sürecinin karmaşıklaşabileceği vurgulanmaktadır.
- Sözcük seviyesine odaklanma ve izleme: Öğrencilerin ortalama sözcük seviyesine odaklanarak, bu dengeyi koruyan bir öğretim yaklaşımı benimsenmelidir. Bu yaklaşım, öğrenme fırsatlarını optimize ederken, öğrencilerin sözcük bilgisini etkili bir şekilde izlemeyi ve değerlendirmeyi içerir.
- Zıt sözcüklerin ayrı sunumu: Zıt anlamlı sözcüklerin aynı ders veya aynı ünite de bir arada sunulmaması gerektiği ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, sözcüklerin anlamlarının karıştırılmasını önler ve öğrenmenin daha net bir şekilde gerçekleşmesini sağlar.
- Algıya dayalı sözcük öğretimi: Algıya dayalı sözcüklerin öğretiminde, sözcüklerin seçiminden başlayarak anlamlarının verilmesi ve sunum aşamalarına kadar sistematik bir süreç izlenmelidir. Bu yöntem, sözcük öğretiminde yapılandırılmış bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Johnston'un bu ilkeleri, sözcük öğretiminin planlanması ve uygulanmasında öğretmenlere rehberlik sağlayarak, öğrenme sürecinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde optimize edilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu ilkeler, sözcük

öğrenimindeki bilişsel yükün azaltılmasını ve öğrenilen bilgilerin uzun süreli bellekte daha kalıcı olmasını desteklemektedir (Nunan, 1991: 134).

3.2.1. Sözcük seçimi

Sözcük öğretimi sürecinin planlanmasında ilk ve en kritik adım, hangi sözcüklerin öğretileceğinin belirlenmesidir. Bir dilin sözcük hazinesi oldukça geniş olduğundan, tüm sözcüklerin aynı anda öğretilmesi mümkün değildir. Bu durum, sözcük öğretimi sürecinde bir önceliklendirme ve seçme sürecini gerekli kılar. Öğretilecek sözcükler belirlenirken, dil öğrenen bireylerin dil seviyeleri, ihtiyaçları, ilgi alanları ve hedefleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca, sözcüklerin kullanım sıklığı, bağlamsal işlevselliği ve günlük hayattaki gerekliliği gibi kriterler de seçme sürecine rehberlik etmelidir. Bu şekilde, öğretilecek sözcükler, dil öğrenen bireylerin iletişim becerilerini en etkin şekilde geliştirecek şekilde belirlenerek, öğrenme süreci daha verimli ve hedef odaklı hale getirilebilir. Bu süreçte, White (1989) ve Richards (2001) tarafından önerilen bazı ilkeler şunlardır:

- **Kullanım Sıklığı:** Öğretilecek sözcüklerin dilde en sık kullanılan sözcüklerden seçilmesi gerektiği belirtilir. Sık kullanılan sözcükler, öğrencilerin iletişimde ihtiyaç duyacakları temel sözcükleri öğrenmelerini sağlar.
- **Kapsamlılık ve Genel Geçerlilik:** Öğretilecek sözcüklerin, dilin farklı bağlamlarında ve durumlarında kullanılabilir olması önemlidir. Genel geçerliliği olan sözcükler, daha geniş bir iletişim alanını kapsar.
- **Kullanım Alanı:** Sözcüklerin, öğrencilerin öğrenme amaçlarına uygun kullanım alanlarını kapsamaları gerekir. Örneğin, akademik amaçlı dil öğrenen öğrenciler için akademik sözcükler, günlük hayatta kullanılan dil için ise temel sözcükler seçilmelidir.
- **Öğrenme Kolaylığı:** Sözcüklerin, öğrenilmesi ve hatırlanması kolay olmalıdır. Sözcüğün fonetik yapısı, yazımı ve diğer sözcüklerle ilişkisi, öğrenme sürecini etkiler.
- **Öğrenci İhtiyaçları:** Öğrencilerin dil öğrenme amaçlarına ve bireysel ihtiyaçlarına göre sözcük seçimi yapılmalıdır. İhtiyaç analizine dayalı sözcük seçimi, öğretim sürecini daha verimli hale getirir.
- **Bağlamsal Anlam:** Öğretilecek sözcüklerin, anlamlarını bağlam içerisinde kazandığı göz önünde bulundurulmalıdır. Sözcüklerin kullanım bağlamı, öğrenmeyi kolaylaştırır ve dilin işlevsel boyutunu destekler.

- Anlam Derinliği: Sözcüklerin çok anlamlılığı, zıt ve eş anlamları, yan ve mecaz anlamları gibi özellikler dikkate alınmalıdır. Bu, öğrencilerin sözcükleri farklı bağlamlarda doğru bir şekilde kullanmalarını sağlar.

- Kültürel Uygunluk: Sözcüklerin, hedef dilin kültürüne uygun olması önemlidir. Kültürel olarak önemli ve yaygın kullanılan sözcükler, dil öğreniminin doğal akışını destekler.

Bu ilkeler, sözcük öğretimi sürecinin planlanmasında etkili bir yol haritası sunar. Öğretilecek sözcüklerin seçimi, dil öğretim sürecinin başarısını doğrudan etkilediği için dikkatle ele alınmalıdır (Akt. Genç, 2004: 120).

Kullanım sıklığı, sözcük öğretimi sürecinde öğretilecek sözcüklerin sınıflandırılmasında en yaygın kullanılan ölçütlerden biridir. Aksan'a (2009: 20) göre, sıklık, bir dilin sözcüklerinin diğer sözcüklere oranla ne kadar sık ya da seyrek kullanıldığını ifade eder. Sözcüklerin sıklık çalışmalarının sunduğu veriler, eğitimden psikolojiye, işletmeden dilbilim araştırmalarına kadar birçok alanda geniş uygulama alanı bulmaktadır. Ölker'in (2011: 17) belirttiği üzere, bu çalışmaların bazı önemli özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Yabancı Dil Öğrenimi ve İlköğretim İçin Kılavuzluk: Yabancı dil öğrenmeye yeni başlayanlar ve ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için başlangıç aşamasında hangi sözcüklerin öğretileceğini belirlemek için rehberlik eder.

- Sözlük Çalışmalarına Katkı: Sözlük hazırlanırken, sözcüklerin anlamlandırılmasında hangi anlamların ön plana çıkarılacağını belirler.

- Temel Söz Varlığının Belirlenmesi: Geniş tabanlı çalışmalar aracılığıyla en sık kullanılan sözcükler tespit edilir ve bu, temel söz varlığını oluşturur. Ayrıca, art zamanlı çalışmalarla dilin sözcükler bazındaki değişimi ortaya konabilir.

- Kültür Değişiminin Analizi: Sözcüklerin sıklığından hareketle, dilin kullanıcılarından kaynaklanan kültürel değişimlerin izlenmesine olanak tanır.

- Yabancı Sözcük Oranlarının Belirlenmesi: Dildeki yabancı kökenli sözcüklerin oranını ortaya koyarak, dilin gelişim süreci hakkında bilgi sağlar.

- Stilistik Çalışmalar İçin Veri Sağlama: Stilistik incelemelerde detaylı veri sunar, yazarların üslup özelliklerini daha derinlemesine analiz etmeye yardımcı olur.

- Metin Analizlerinde Kullanım: Metinlerin analizinin daha sağlıklı yapılmasına ve bu analizlerin derinlemesine yorumlanmasına katkı sağlar.

Kullanım sıklığı verileri, sözcük öğretiminde öğretilecek sözcüklerin seçiminde önemli bir rehberdir. Özellikle dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin dilin en temel ve işlevsel sözcüklerini öğrenmesi, iletişim becerilerini geliştirmelerine ve dili daha etkili bir şekilde kullanmalarına olanak sağlar. Bu nedenle, sıklık çalışmalarından elde edilen bulgular, dil öğretim materyallerinin hazırlanmasından sınıf içi etkinliklerin planlanmasına kadar geniş bir alanda fayda sağlamaktadır.

3.2.2. Sözcüklerin anlamı

Bir sözcüğün öğrenilmesi, basit bir şekilde yalnızca tanımının bilinmesi olarak düşünülebilir; ancak bu durum, sözcük bilgisinin kapsamını dar bir çerçevede ele almak anlamına gelir. Wolter'a (2009) göre, bir sözcüğü bilmek, geleneksel anlamsal düşüncenin ötesinde, o sözcüğe bağlı birçok özelliğin bilgisini de içerir. Bu, sözcüğün farklı bağlamlardaki anlamlarını, biçimsel yapısını ve kullanımını kapsamaktadır. Nation (2005: 49) ise, bir sözcüğün anlamını bilmenin, üç temel unsuru kapsadığını belirtir:

- Biçim (Form): Sözcüğün yazılışı, telaffuzu ve morfolojik yapısı (kök, ek, türevler vb.).
- Anlam (Meaning): Sözcüğün sözlük anlamı, bağlam içerisindeki anlamları, yan ve mecaz anlamları, eş ve zıt anlamlıları.
- Kullanım (Usage): Sözcüğün dilbilgisel işlevi, birlikte kullanıldığı diğer sözcükler (kolokasyonlar), bağlam içerisindeki kullanımı ve stilistik özellikleri.

Bu kapsamlı yaklaşım, bir sözcüğün sadece tanımını bilmekle yetinilmediğini, aynı zamanda o sözcüğü doğru bağlamlarda kullanabilme becerisinin de önemli olduğunu vurgular. Bu nedenle, sözcük öğretimi ve öğrenimi süreçlerinde, öğrencilerin sözcüğün biçimini, anlamını ve kullanımını bütüncül bir şekilde öğrenmesi hedeflenmelidir. Böyle bir yaklaşım, dilin işlevselliğini artırır ve öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar.

Tablo 3.1. Wolter ve Nation'a göre sözcüklerin biçimi, anlam ve kullanımı

BİÇİM	Konuşma	A	Sesin neye benzediği?
		K	Sözcüğün nasıl telaffuz edildiği?
	Yazma	A	Sözcüğün neye benzediği
		K	Sözcüğün nasıl yazıldığı ve hecelendiği?
	Sözcük Çiftleri	A	Sözcüğü anımsatan çiftler neler?

Tablo 3.1. (Devam) *Wolter ve Nation’a göre sözcüklerin biçimi, anlam ve kullanımı*

ANLAM	Biçim ve Anlam	K	Anlamı vurgulamak için gerekli sözcük çifti ne?
		A	Sözcük biçiminin işaret anlamı ne?
	Kavram ve göndergeler	K	Anlamı vurgulamak için kullanılabilen sözcük biçimi ne?
		A	Kavrama ne dâhildir?
	Bağlantılar	K	Ürün kavramını ne ifade edebilir?
		A	Akla gelen diğer sözcükler nelerdir?
		K	Yerine kullanılabilen diğer sözcükler nelerdir?
		A	Bununla birlikte ortaya çıkan sözcük veya sözcük türleri nelerdir?
	Dilbilgisel işlevler	K	Sözcüğün kullanılması gereken bileşenler neler?
		A	Bununla birlikte ortaya çıkan sözcük veya sözcük türleri nelerdir?
KULLANIMLAR	Birlikte Kullanımlar	K	Bununla birlikte kullanılması gereken sözcük veya sözcük türleri nelerdir
		A	Nerede, ne zaman ve hangi sıklıkta bu sözcük ile karşılaşılabilir?
	Kullanım sınırlılığı (tekrar)	K	Nerede, ne zaman ve hangi sıklıkta bu sözcüğü kullanırsınız?
		A	

Not: Üçüncü sütunda kısaltma olarak verilen A: Algısal bilgi, K: Kullanımsal bilgidir (Akt.: 2009: 8).

Klapper (2008), sözcük bilgisinin kazandırılması sürecinde izlenmesi gereken temel aşamaları üç ana başlık altında açıklamaktadır:

1. Sözcüğün Biçimini Bilmek:

- Ses bileşenlerini tanımak: Sözcüğün fonetik yapısının öğrenilmesi, doğru telaffuz ve algılama için önemlidir.

- Telaffuzun öğrenilmesi: Sözcüğün doğru telaffuzunun öğretilmesi, sözlü iletişimde anlamın doğru iletilmesi açısından kritik bir aşamadır.

2. Sözcüğün Anlamını Bilmek:

- Basit bir şekilde anlamını sunmak: Sözcüğün temel anlamının anlaşılır bir şekilde açıklanması gerekir.

- Farklı yapılarda anlamını göstermek: Sözcüğün farklı bağlamlarda kazandığı anlamların sunulması, öğrencinin sözcüğü esnek bir şekilde kullanabilmesini sağlar.

- Diğer sözcüklerle ilişkilerini kurmak: Sözcüğün eş anlamlıları, zıt anlamlıları, türevleri ve diğer sözcüklerle olan ilişkilerinin öğrenilmesi, anlam derinliğini artırır.

3. Sözcüğün Kullanımını Bilmek:

- Dil bilgisi ile ilişkisi: Sözcüğün dilbilgisel kurallarla olan ilişkisi, doğru cümle yapılarında kullanılmasını sağlar.

- Birlikte kullanım (kolokasyon): Sözcüğün sıkça birlikte kullanıldığı diğer sözcüklerle öğretilmesi, akıcılığı destekler.

- Özel değişkenler veya kısıtlı kullanımlar: Sözcüğün belirli bağlamlarda kazandığı anlam veya kullanım kısıtlamalarının öğretilmesi, yanlış anlamaları önler.

Bu süreçler, öğrencilerin sözcükleri yalnızca yüzeysel bir şekilde öğrenmesini değil, aynı zamanda sözcüklerin farklı yönlerini derinlemesine kavrayarak, dilin çeşitli bağlamlarında etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlar. Böyle bir yaklaşım hem dil becerilerinin gelişimini hızlandırır hem de dil öğrenim sürecini daha işlevsel hale getirir (Klapper, 2008).

Ur (2009: 114-118), sözcük öğretimi biçim, dil bilgisi, sözcüğün yapısı ve anlam olmak üzere iki farklı yaklaşımla ele alır. Sözcüklerin anlamına yönelik bu yaklaşımlar, dil öğretiminde etkili bir sözcük öğretimi stratejisi geliştirmek için önemli bir çerçeve sunar.

1. Sözcüğün Anlamsal Yaklaşımı

Ur (2009: 114-118), sözcük anlamını iki farklı boyutta değerlendirir:

a. Birinci Anlam Yönü: Düz Anlam, Çağrışım ve Uygunluk

- Düz Anlam: Sözcüğün akla gelen ilk anlamıdır ve genellikle sözlüklerde tanımlanan temel anlamdır. Öğrencilere ilk olarak düz anlamın öğretilmesi, sözcüğün temel işlevinin anlaşılmasını sağlar.

- Çağrışım: Sözcüğün, anlamıyla tam belirgin olmayan olumlu ya da olumsuz duygular uyandıran, yan anlamlar ya da duygusal etkileridir. Örneğin, "gül" sözcüğü yalnızca bir çiçeği değil, aynı zamanda sevgi, mutluluk gibi olumlu çağrışımları da ifade edebilir. Uygunluk: Sözcüğün hangi bağlamlarda uygun olduğu, formal veya informal kullanım farkları gibi bağlamsal unsurları ifade eder.

b. İkinci Anlam Yönü: Sözcükle Bağlantılı Anlamlar

Bu boyut, sözcüğün başka sözcüklerle ilişkisi üzerine odaklanır.

- Eş Anlamlılık: Aynı ya da çok benzer anlamlara sahip sözcüklerin öğretimi. Örneğin, "mutlu" ve "sevinçli."
- Zıt Anlamlılık: Anlamca birbirinin karşıtı olan sözcüklerin tanıtılması. Örneğin, "büyük" ve "küçük."
- Alt Anlamlılık: Belirli bir kategoriye ait olan sözcükler. Örneğin, "elma" ve "meyve" ilişkisi.

- Eş-Alt Anlamlılık: Aynı kategoride bulunan iki farklı sözcük arasındaki ilişki. Örneğin, "elma" ve "armut."
- Üst Anlamlılık: Daha genel bir kavramı ifade eden sözcükler. Örneğin, "meyve"nin "gıda" ile ilişkisi.
- Çeviri: Sözcüğün başka bir dildeki anlamıyla ilişkisi, özellikle yabancı dil öğretiminde kullanılan bir stratejidir.

Bu yaklaşımlar, sözcük öğretiminin yalnızca tanımlar ve temel anlamlarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda sözcüklerin diğer sözcüklerle ilişkisini ve bağlam içinde nasıl kullanıldığını anlamayı içerdiğini vurgular. Öğretim sırasında bu boyutların dikkate alınması, öğrencilerin sözcükleri derinlemesine öğrenmesine ve anlamlarını farklı bağlamlarda etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı olur.

3.2.3.Sözcüklerin sunumu

Ur (2009: 116), yeni sözcüklerin etkili bir şekilde öğretilmesi için derslerin planlanması ve öğretim materyallerinin tasarlanmasında kullanılabilecek bir dizi sunum aşaması belirlemiştir. Bu aşamalar, sözcüklerin anlamını öğrencilere farklı boyutlarda sunmayı ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmeyi amaçlar:

1. Yeni Sözcüklerin Sunumu İçin Aşamalar:

- Kısaca Tanım Verilmesi (Sözlük Anlamı): Sözcüğün kısa ve açık bir şekilde temel anlamının verilmesi. Bu, genellikle sözlükte bulunan tanımların öğrencilere aktarılmasıyla yapılır.
- Detaylarıyla Tarif Etme (Betimleme): Sözcüğün detaylı bir şekilde açıklanması, öğrencilerin sözcüğün anlamını daha iyi kavramasını sağlar. Bu, betimleme yapılarak gerçekleştirilir.
- Örnekleme: Sözcüğün anlamını destekleyen cümle veya metin örnekleri verilerek, öğrencilerin sözcüğün kullanımını bağlam içerisinde görmesi sağlanır.
- Resimle Gösterme: Sözcüğün görsel bir temsilini kullanarak, öğrencilerin sözcükle anlam arasında bağlantı kurmasına yardımcı olunur. Resimler, posterler veya flash kartlar bu amaçla kullanılabilir.
- Gösteri (Demonstrasyon): Sözcüğün anlamını jestler, mimikler ya da bir eylemin gösterilmesi yoluyla açıklama. Bu yöntem, özellikle eylemleri ve somut kavramları öğretmek için etkilidir.

- **Bağlam İçinde Sunma:** Sözcüğün bir metin, konuşma ya da durum içerisinde kullanımı gösterilir. Bu, öğrencilerin sözcüğü gerçek yaşam bağlamlarında nasıl kullanacaklarını anlamalarına yardımcı olur.

- **Eş Anlamlı Sözcüklerin Kullanımı:** Öğrencilere, sözcüğün eş anlamlıları öğretilerek anlamı pekiştirilir. Bu, öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmesine de katkıda bulunur.

- **Zıt Anlamlı Sözcüklerin Kullanımı:** Sözcüğün karşıt anlamları verilerek, anlam derinliği kazandırılır ve öğrencilerin kavramsal farkındalığı artırılır.

- **Çeviri:** Sözcüğün öğrencinin ana dilindeki karşılığının verilmesi. Bu yöntem, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için faydalıdır.

- **İlişkili Fikirler ve Birlikte Kullanım (Kolokasyon):** Sözcüğün sıkça kullanıldığı diğer sözcükler veya ilişkili fikirlerle birlikte öğretilmesi. Örneğin, "sıcak" sözcüğü "çay" ile ilişkilendirilebilir.

Bu aşamalar, öğretmenlerin yeni sözcükleri farklı öğrenme stillerine uygun bir şekilde sunmasına olanak tanır. Ayrıca, öğrencilerin sözcüklerin yalnızca anlamlarını değil, aynı zamanda kullanım bağlamlarını da öğrenmelerine yardımcı olur. Bu, sözcük öğretimini daha etkili ve kalıcı hale getirir.

Cameron (2001, 52-194), sözcüklerin zihinde kalıcı bir şekilde depolanmasının bir ağ örgüsü (network) şeklinde gerçekleştiğini öne sürer. Sözcüklerin anlam ve ilişkilerinin bu ağ yapısı içinde düzenlenmesi, onların daha etkili bir şekilde öğrenilmesini ve hatırlanmasını sağlar. Bu doğrultuda, sözcüklerin öğretiminde kullanılabilecek etkinlikler şunlardır:

1. **Sözcüklerin Tematik Düzenlenmesi:** Sözcüklerin belirli bir tema veya konu çevresinde gruplandırılması. Örneğin, "okul" teması altında "öğretmen", "öğrenci", "sınıf", "deFTER" gibi sözcüklerin bir arada öğretilmesi. Bu yöntem, öğrencilerin belirli bir bağlamdaki sözcükleri daha kolay öğrenmelerini sağlar.

2. **Sözcüklerin Bir Bütünün Parçası Olarak Düzenlenmesi:** Sözcüklerin daha büyük bir yapının parçaları olarak sunulması. Örneğin, "araba" kavramı için "tekerlek", "direksiyon", "motor" gibi parçaların öğretilmesi. Bu yaklaşım, öğrencilerin sözcüklerin kullanımını ve işlevini daha iyi anlamalarına yardımcı olur.

3. **Sözcüklerin Eş ve Zıt Anlamlılar Olarak Düzenlenmesi:** Sözcüklerin eş anlamlıları ve zıt anlamlılarıyla birlikte öğretilmesi. Örneğin, "mutlu" sözcüğünün eş anlamlısı "sevinçli", zıt anlamlısı "üzgün" olarak sunulabilir. Bu düzenleme, öğrencilerin

sözcüklerin anlam ilişkilerini kavramasını ve kelime dağarcıklarını genişletmesini destekler.

4. **Sözcüklerin Geçici Kategoriler İçerisinde Düzenlenmesi:** Sözcüklerin, durum veya bağlama göre geçici kategorilere ayrılarak öğretilmesi. Örneğin, "alışverişte kullanılan sözcükler" (fiyat, sepet, kasa) veya "tatilde kullanılan sözcükler" (otel, sahil, bavul). Bu yaklaşım, sözcüklerin belirli durumlara özgü kullanımını öğretmek için faydalıdır.

Bu etkinlikler, sözcüklerin öğrencilerin zihninde daha anlamlı bir şekilde organize edilmesini ve depolanmasını sağlar. Ayrıca, bu tür düzenlemeler, öğrencilerin sözcükleri yalnızca bireysel anlamlarıyla değil, diğer sözcüklerle ilişkileri içinde öğrenmelerine yardımcı olur. Bu da dil kullanımında akıcılığı ve anlamayı artırır.

Oxford ve Crookall (1990: 4-30), sözcük öğrenme tekniklerini dört ana başlık altında incelemiştir: bağlamsal olmayan, yarı bağlamsal, bağlamsal ve şartlara uyabilen teknikler. Bu kategoriler, sözcük öğretiminde farklı yaklaşımların sistematik bir şekilde uygulanmasına olanak tanır.

1. Bağlamsal Olmayan Teknikler: Sözcüklerin bağlamdan bağımsız bir şekilde öğretilmesini içerir.

Kullanılan Yöntemler:

- **Sözcük Listeleri:** Sözcüklerin anlamlarıyla birlikte ezberlenmesi.
- **Flaş Kartlar:** Sözcüklerin bir yüzünde anlamı, diğer yüzünde sözcük bulunan kartlarla çalışılması.
- **Sözlük Kullanımı:** Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının doğrudan sözlükten öğrenilmesi.

2. Yarı Bağlamsal Teknikler: Sözcüklerin anlamlarını kısmen bağlama bağlı şekilde öğrenilmesini sağlar. Bu teknikler üç alt gruba ayrılır:

Diğer Sözcüklerle İlişkili Olarak

- **Sözcükleri Gruplama:** Sözcüklerin tematik veya kategorik olarak sınıflandırılması.
- **Sözcük veya Kavram Bağlantıları:** Sözcüklerin birbirleriyle ilişkilerinin gösterilmesi.
- **Sözel Betimleme:** Sözcüğün anlamının kelimelerle tarif edilmesi.

Daha Dil Bilimsel Olarak

- Görsel Betimleme: Sözcüğün anlamının görsellerle açıklanması.
- Fiziksel Tepki: Sözcüğün anlamının hareketlerle veya jestlerle gösterilmesi.
- Fiziksel Duyumsama: Öğrencinin anlamı fiziksel bir deneyimle ilişkilendirmesi.

Çok Anlamlı Olarak

- **Anahtar Sözcük:** Sözcüğün diğer bir sözcükle ilişkilendirilerek öğrenilmesi.
- **Anlamsal Haritalama:** Sözcüğün farklı anlamlarının ve bağlamlarının bir harita üzerinde gösterilmesi.

3. Bağlamsal Teknikler: Sözcüklerin dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri içinde öğretilmesi.

Kullanılan Yöntemler

- Okuma ve Dinleme Etkinlikleri: Öğrencilerin sözcükleri metinler veya konuşmalarda bağlam içinde öğrenmesi.
- Konuşma ve Yazma Etkinlikleri: Sözcüklerin üretken bir şekilde kullanılmasına odaklanması.

4. Şartlara Uyabilen Teknikler: Önceki tekniklerden etkili olanların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması.

- Hafıza Odaklılık: Öğrenilen sözcüklerin belirli aralıklarla düzenli olarak tekrar edilmesi.
- Yapısal Tekrar: Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi için düzenli aralıklarla tekrar yapılması.

Bu yöntem, öğrenmenin kalıcılığını artırmayı hedefler ve genellikle hafıza güçlendirme etkinlikleri içerir.

Bu teknikler, sözcük öğretiminin farklı boyutlarını kapsar ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde uygulanabilir. Bağlamsal olmayan teknikler genellikle başlangıç seviyelerinde kullanılırken, bağlamsal ve yarı bağlamsal teknikler daha ileri düzeylerde tercih edilebilir. Şartlara uyabilen teknikler ise her seviyede uygulanabilir ve öğrenmeyi pekiştirmek için etkili bir yöntem sunar. Bu sistematik yaklaşım, dil öğrenenlerin sözcük dağarcığını genişletmelerini ve öğrendiklerini kalıcı hale getirmelerini destekler.

Sözcük öğretiminin öneminin artmasıyla birlikte, bu alanda çeşitli araştırmalar yapılmış, ancak bazı konularda bir uzlaşa sağlanamamıştır. Bu tartışmalı konulardan biri, sözcüklerin hangi gruplar içerisinde sunulmasının daha etkili öğrenmeyi sağlayacağıdır. Bu

konuya ilişkin olarak Tinkham (1997), öğrencilerin kendilerine sunulan yeni sözcükleri öğrenmek için çaba harcadıklarını ve bu sürece farklı sözcük gruplarının dahil edilmesinin öğrenme sürecine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Tinkham (Akt. Özlü, 2009: 17-21), bu bağlamda sözcüklerin daha etkili bir şekilde öğretilmesi için üç farklı sözcük grubu önermiştir:

1. Anlamsal Bağlantılı Sözcükler: Birbirleriyle anlam ilişkisi bulunan, ortak bir bağlamda kullanılabilen sözcüklerdir.

Örnek: "Elma", "armut", "muz" gibi aynı kategoriye ait (meyve) sözcükler.

Avantajları: Öğrencilerin anlam ilişkilerini daha kolay kavramasına ve sözcükler arasında bağlantı kurmasına yardımcı olur.

2. Bir Tema Etrafında Dönen Sözcükler: Belirli bir tema ya da konu çevresinde organize edilen sözcüklerdir.

Örnek: "Hastane" teması için "doktor", "hemşire", "hasta", "ameliyat" gibi sözcükler.

Avantajları: Sözcüklerin bağlam içinde öğretilmesi, öğrencilerin sözcükleri daha işlevsel bir şekilde öğrenmesini sağlar.

3. Anlamca Birbirinden Bağımsız Sözcükler: Birbiriyle anlam ilişkisi olmayan, bağımsız sözcüklerdir.

Örnek: "Kitap", "çocuk", "yemek", "bahçe" gibi rastgele seçilmiş sözcükler.

Avantajları: Farklı sözcüklerin karışık bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerin ezbere dayalı öğrenme yerine bağlamdan çıkarım yapma becerisini geliştirebilir.

Her bir sözcük grubu, farklı öğrenme hedeflerine hizmet edebilir. Anlamsal bağlantılı sözcükler, sözcükler arasındaki ilişkileri anlamlandırmada etkilidir. Bir tema etrafında dönen sözcükler, bağlam içinde öğrenmeyi ve gerçek yaşamda kullanılabilirliği artırır. Anlamca bağımsız sözcükler, öğrencilerin farklı bağlamlarda anlam çıkarma becerisini geliştirebilir. Bu nedenle, sözcük öğretiminde kullanılacak sözcük gruplarının seçiminde öğrencilerin seviyeleri, ihtiyaçları ve öğrenme hedefleri dikkate alınmalıdır. Öğretim sürecinde, bu üç yöntemin bir kombinasyonu, sözcük öğrenimini daha etkili ve kapsamlı hale getirebilir.

3.2.4. Anlamsal bağlantılı sözcükler

Erten Erten ve Tekin'in (2008) vurguladığı üzere, birçok ikinci dil edinim teorisyeni ve uygulayıcısı, anlamca bağlantılı sözcük gruplarının ikinci dilde yeni

sözcüklerin öğretiminde etkili bir yöntem olduğu görüşünü dolaylı ya da doğrudan savunmaktadır (Akt. Ebrahimi ve Akbari, 2015: 112). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de diğer yabancı dillerin öğretiminde olduğu gibi, anlamca bağlantılı sözcüklerin birlikte öğretilmesi yaygın bir uygulamadır (Bayraktar, 2010: 389).

Crystal (2008: 279), anlamca bağlantılı grupları, belirli biçimsel ya da anlamsal özellikleri paylaşan sözcüklerden oluşan gruplar olarak tanımlamaktadır. Özlü (2009) ise bu grupların, özellikle eşaltanlamlı sözcüklerden meydana geldiğini belirtmiştir. Crystal, eşaltanlamlı ve altanlamlı sözcüklerin ne olduğuna ilişkin şu açıklamayı yapmıştır: “Anlambilimde, sözcükler arasındaki anlam bağlantılarını incelemek için kullanılan bir terimdir. Altanlamlılık, genel ve spesifik sözcükler arasındaki anlam ilişkisinden türemektedir. Spesifik bir sözcük, genel bir sözcüğün anlamsal olarak bir alt bileşeni niteliğindedir” (Crystal, 2008: 233).

Mirjalili, Jabbari ve Rezai (2012: 214) ise anlamca bağlantılı sözcükleri, aynı söz dizimsel ve anlamsal özellikleri paylaşan, ortak bir kavram altında gruplanmış sözcükler olarak tanımlamaktadır. Bu tür grupların, dil öğretiminde öğrenme kolaylığı ve kavramsal bütünlük sağlama açısından önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir.

Son dönem araştırmalarda, anlamca bağlantılı sözcük gruplarının öğrencilerin zihinsel organizasyon süreçlerini kolaylaştırdığı ve sözcüklerin uzun süreli bellekte kalıcılığını artırdığı ifade edilmektedir. Nation (2022), bağlamsal ve anlam bağlantılarının, öğrencilerin sözcük bilgilerini genişletme ve günlük dil kullanımlarında bu bilgileri daha etkili bir şekilde uygulama becerilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Schmitt ve Schmitt (2020), anlamsal gruplarla sunulan sözcüklerin, öğrencilerin dilsel farkındalıklarını artırdığını ve daha derin öğrenme sağladığını belirtmektedir.

3.2.5. Bir tema etrafında dönen sözcükler

Bir tema etrafında gruplanan sözcükler, ortak bir kavramsal çerçeveye (örneğin, ekonomiyle ilgili sözcükler) ve bilişsel ilişkilendirmelere dayanarak oluşturulmaktadır. Ancak bu sözcüklerin aynı söz dizimsel özellikleri paylaşmaları zorunlu değildir (Mirjalili, Jabbari, Rezai, 2012: 214). Tersine, bu tür gruplamalar, sözcüklerin yalnızca anlamsal ilişkileriyle değil, aynı zamanda kavramsal temalarıyla zihinsel organizasyona katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, engel teorisi, tematik sözcük gruplarının öğretimiyle ilgili önemli bir açıklama sunar. Bu teoriye göre, hedef bilgi ile öncesinde veya sonrasında öğrenilen diğer bilgiler arasındaki benzerlik arttıkça, hedef bilginin öğrenilmesi zorlaşabilir

(Mirjalili, Jabbari, Rezai, 2012: 214-216). Örneğin, kurbağa, gölet, sıçramak, yüzmek, yeşil ve kaygan gibi sözcükler, farklı sözcük türlerinden oluşmalarına rağmen, aynı tematik kavramla yakından ilişkilidir. Bu tür sözcük grupları, ilişkisel güçlerine bağlı olarak dilbilimsel değil, daha çok bilişsel süreçlerle türetilmektedir. Bu nedenle, bu gruplar, dilbilimsel analiz yerine öğrenme süreçlerine odaklanan, öğrenci merkezli ikinci dil öğrenimi programlarında daha etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Tinkham, 1997: 141). Tematik sözcüklerin zihinde daha iyi yapılandırılabilmesi için çerçeve ve şema kavramlarının açıklanması önem taşır. Anlam çerçeveleri, zihinde sözcüklerin bilinen ilk anlamlarıyla belirli bir konunun bağlamında kodlandığı bilişsel yapılardır. Bu çerçevede, sözcükler ve anlamları birbiriyle doğrudan değil, dolaylı bağlantılarla ilişkilidir (Nation, 2022). Şemalar ise, bu çerçeveleri organize eden daha genel bilişsel yapılar olarak sözcüklerin bağlam içinde daha etkin bir şekilde anlamlandırılmasına yardımcı olur (Schmitt & Schmitt, 2020). Bu yaklaşımlar, dil öğreniminde yalnızca sözcüklerin ezberlenmesini değil, anlamlarının kavramsal bağlamda yapılandırılmasını da desteklemektedir.

3.3. Yabancı Dil Öğrencileri İçin Sözlük Türleri

Hartmann (2001: 74), öğrenci sözlüklerini, dil öğrenen bireylerin ve öğretmenlerin uygulamaya yönelik pedagojik ihtiyaçları dikkate alınarak özel olarak tasarlanmış kaynak kitaplar olarak tanımlamaktadır. Bu sözlükler, dil öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla hazırlanan pratik ve öğretici materyaller olarak öne çıkmaktadır. Zgusta (1971: 214) her ne kadar öğrenci sözlükleri terimine doğrudan değinmese de daha geniş bir kapsama sahip olan eğitbilimsel sözlükler için şu açıklamayı yapmıştır: Bu tür sözlükler, genellikle girdilerin sayısını sınırlayarak sözcüklerin sade bir anlamını ya da dil öğrencisinin kullanabileceği, yazabileceği veya anlayabileceği ifadeleri göstermektedir. Eğitbilimsel sözlükler, genel sözlüklere kıyasla daha fazla açıklama, çeviri ve açıklayıcı not gibi öğeler içerme eğilimindedir (Özcan, 2006: 13).

Bu bağlamda, öğrenci sözlükleri, dil öğrenen bireylerin iletişim ihtiyaçlarını karşılamayı ve dilin hem anlam hem de kullanım açısından daha iyi anlaşılmasını sağlamayı hedefleyen önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Özellikle sözcüklerin kullanım bağlamlarına ilişkin detaylı açıklamalar ve örneklerle zenginleştirilmesi, bu tür sözlüklerin pedagojik değerini artırmaktadır.

Hartmann Hartmann'ın (1998, 2001) ve Zgusta'nın (1971) ifadelerinden anlaşılacağı üzere, öğrenci sözlükleri, anadil kullanıcıları için hazırlanan sözlüklerden içerik açısından belirgin farklılıklar göstermektedir. Hartmann (1998: 107), "gereksinim" kavramını, özellikle sözlükbilim ve sözlükçülüğün, genel anlamda ise (uygulamalı) dilbilimin temel çalışma anlayışının anahtar bir unsuru olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, öğrenci sözlüklerinin en iyi şekilde hazırlanabilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarının doğru bir şekilde tespit edilmesine bağlıdır. Eğer öğrencilerin dil öğrenme süreçlerindeki gereksinimleri doğru bir şekilde analiz edilip anlaşılabilirse, hedefe yönelik, işlevsel ve pedagojik açıdan etkili sözlükler hazırlanabilir. Bu da her türden sözlük için en iyi düzenlemelerin yapılmasını sağlar (Özcan, 2006: 13). Öğrenci sözlükleri, dil öğrenen bireylerin iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, yalnızca sözcüklerin anlamlarını değil, aynı zamanda kullanım bağlamlarını ve dilin işlevselliğini de içeren bir yapı sunmalıdır. Böylece, öğrenci sözlükleri, kullanıcılarının dil edinim süreçlerini doğrudan destekleyen, özel amaçlarla tasarlanmış araçlar olarak öne çıkmaktadır.

3.3.1. Çokdilli öğrenci sözlüğü modeli

Bu başlık altında, Çokdilli Öğrenci Sözlüğü (ÇÖS) Modelinin genel özellikleri açıklanarak, sözlüğün işlevselliği ve yapısal özellikleri ele alınmıştır. ÇÖS Modeli, özellikle dil öğreniminde çokdilli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanmış, veritabanına dayalı bir sözlük modelidir. Bu modelin temel özellikleri şunlardır:

- Çokdillilik: ÇÖS Modeli, birden fazla dili kapsayan bir sözlük yapısına sahiptir. Bu, dil öğrenen bireylerin birden fazla dilde sözcük bilgisine erişmesini sağlayarak, çokdilli öğrenme süreçlerini destekler.
- Veritabanına Dayalı Yapı: ÇÖS, dijital ortamda veritabanı altyapısı ile çalışmak üzere tasarlanmıştır. Ancak, gerektiğinde basılı biçime dönüştürülerek daha geniş bir kullanıcı kitlesine ulaşabilecek şekilde yapılandırılmıştır.
- Yarı-Özdevimli Geliştirme: Sözlüğün veritabanı, yarı-özdevimli bir geliştirme sistemine sahiptir. Bu özellik, sözlüğün kullanıcı ihtiyaçlarına göre düzenlenmesine ve güncellenmesine olanak tanır. Böylece, kullanıcı geri bildirimleri ve veri analizi doğrultusunda içerik sürekli olarak geliştirilebilir.
- Esnek Madde Sıralaması: ÇÖS Modeli'nde madde sıralamaları iki farklı yöntemle düzenlenmiştir:

- Alfabetik Dizilim: Geleneksel alfabetik sıralama, kullanıcıların sözcükleri kolaylıkla bulmasını sağlar.

- Konu Başlıklarına Göre Dizilim: Sözcükler, belirli konu başlıklarına göre de sıralanarak tematik aramalar için uygun hale getirilmiştir. Bu özellik, dil öğreniminde bağlam temelli yaklaşımlara uyum sağlar.

Özcan (2006: 11-15), ÇÖS Modeli'nin bu özelliklerinin, hem dil öğrenme süreçlerini destekleyen bir araç olarak etkin bir şekilde kullanılmasını hem de farklı kullanıcı profillerine hitap eden esnek bir yapı sunmasını mümkün kıldığını vurgulamaktadır.

3.3.2. Elektronik/Sayısal sözlükler

Sanayileşmenin bir sonucu olarak gelişen makineleşme, elektronik alandaki ilerlemelerle birleşerek bilgisayarların yirminci yüzyılın vazgeçilmez teknolojik araçlarından biri haline gelmesini sağlamıştır. Bu teknolojik dönüşümden eğitimin kendisi de etkilenmiş ve 1970'lerin başında, "CALL" (Computer-Assisted Language Learning) adı altında bilgisayarların eğitimde nasıl kullanılabileceği sorusuna yanıt aranmaya başlanmıştır. Bu süreçte, yabancı dil eğitimi ve özellikle yabancı dil öğretimi de bilgisayarların sunduğu bu yeni ve yenilikçi teknolojik olanaklardan faydalanmaya başlamıştır. Ancak, bilgisayarların başlangıçta oldukça pahalı olması, yalnızca belirli bir kesimin bu teknolojiden yararlanabilmesini mümkün kılmıştır. Zamanla, uygulamalı bilimdeki gelişmeler ve bilgisayarların daha erişilebilir hale gelmesiyle birlikte, bu aygıtlar yirminci yüzyılın sonlarında ve yirmi birinci yüzyılda yaygınlaşmaya ve hızla gelişmeye başlamıştır. Öncelikle iş yerlerinde kullanılan bilgisayarlar, daha sonra evlerde yer edinerek hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu teknolojik değişim, günlük yaşamda kullanılan birçok aracın bilgisayar ortamına aktarılmasını beraberinde getirmiştir. Bu süreçte basılı kitapların elektronik/sayısal kitaplara dönüştürülmesi dikkat çekerken, aynı eğilim sözlüklerin dijital ortama aktarılmasıyla devam etmiştir. Bu dönüşüm, yalnızca teknolojik yeniliklerden değil, aynı zamanda kullanıcıların değişen gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır. Bilgisayarların hayatımızda daha fazla yer edinmesiyle birlikte, insanların bilgisayar başında geçirdiği süre de artmıştır. Bu durum, kullanıcıların bilgisayarın başından kalkmadan daha fazla işlerini halletme isteğini doğurmuş ve doğal bir sonuç olarak elektronik/sayısal sözlüklerin üretilmeye başlanmasını sağlamıştır (Özcan, 2006: 15-17). Elektronik sözlükler, kullanıcıların hızla değişen ihtiyaçlarına cevap veren,

kolay erişilebilir ve taşınabilir çözümler sunarak dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde önemli bir yer edinmiştir. Bu gelişmeler hem eğitim teknolojilerinin geleceği hem de dil öğretimi uygulamaları açısından çığır açıcı bir dönüşümün parçasıdır (Alan, 2020; Sert, 2019).

3.3.3. Elektronik/Sayısal sözlüklerin türleri

Aygıt Biçimindekiler

Bu tür sözlükler, genellikle cep bilgisayarı biçiminde tasarlanmış taşınabilir cihazlardır. Çoğu, üzerinde küçük bir klavye barındırmakta olup, bu klavye yardımıyla hızlı ve kolay bir şekilde sözcük araması yapılmasına olanak tanımaktadır. Kullanıcıların ihtiyaçlarına göre farklı boyutlarda ve tasarımlarda üretilen bu sözlükler, özellikle dil öğrenen bireylerin günlük yaşamlarında, eğitim süreçlerinde ve seyahatlerinde pratik bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Bu taşınabilir sözlüklerin sunduğu işlevsellik, yalnızca boyutlarıyla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda, hızlı erişim ve taşınabilirlik gibi avantajları sayesinde geleneksel sözlüklere kıyasla daha kullanıcı dostu bir deneyim sunmaktadır.

Yoğun Tekrar Ya Da Masaüstü Programı Biçimindekiler

Bu tür sözlükler, bir veritabanına bağlı programlar aracılığıyla veya çoklu ortamın sağladığı olanaklar sayesinde, iç ve genel ağlardaki benzerleriyle aynı mantıkla çalışmaktadır. Ancak, bu sözlükleri diğerlerinden ayıran temel özellik, veritabanının yoğun olarak cihazın kendi belleği içerisinde ya da masaüstü programının yüklü olduğu dosya yapısında barındırılmasıdır. Bu özellik, verilerin bir ağ üzerinden aktarılmasını gerektirmediği için, iç ve genel ağa bağlı sözlüklere kıyasla daha hızlı bir işlem yapma imkânı sunmaktadır. Kullanıcıların hızlı erişim ihtiyaçlarını karşılayan bu yapı, özellikle çevrimdışı kullanım durumlarında önemli bir avantaj sağlamaktadır. Bu nedenle, taşınabilirlik ve hızın ön planda olduğu dil öğrenim süreçlerinde, bu tür sözlükler oldukça işlevsel ve tercih edilen bir araç haline gelmiştir.

3.4. Sözlük

Sözlük, bir dilin ve aynı zamanda insan belleğinin bir yansımasıdır. Akalın'ın (2009: 163) ifade ettiği gibi, insanoğlunun oluşturduğu ilk sözlükten günümüze kadar geçen süreçte hazırlanan binlerce sözlük, sadece dillerin söz varlığını değil, aynı zamanda insanoğlunun binlerce yıllık bilgi birikimini günümüz ve gelecekteki insanlara

aktarmaktadır. Bu yönüyle sözlükler hem dilin hem de kültürel hafızanın birer taşıyıcısı olarak önemli bir işlev üstlenmektedir. Sözlükler, bir ya da birden fazla dilin söz varlığına ilişkin bilgiler sunmak amacıyla çeşitli ilkeler, yöntemler ve stratejiler doğrultusunda hazırlanmış çalışmalardır ve köklü bir tarihsel geçmişe sahiptir. Yıldız (1998: 189), sözlüklerin hazırlanmasında kullanılan yöntem ve metotların, hazırlayanların bilgi ve yetkinliği ile sözlük kullanıcılarının profili ve beklentilerine bağlı olarak şekillendiğini belirtmektedir. Bu durum, sözlüklerin hedef kitleye uygun biçimde düzenlenmesinde ve kullanıcıların gereksinimlerine en iyi şekilde yanıt verecek nitelikte tasarlanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

3.4.1. Sözlüğün tarihçesi

Dünyada ilk sözlüğü kimin yazdığı kesin olarak bilinmemektedir. Ancak, ilk sözlük örneği olarak genellikle İskenderiye Müzesi kütüphanecisi Bizanslı Aristophanes'in (MÖ 257-180) hazırladığı eser kabul edilmektedir. Bu önemli çalışma, antik dönemde sözlük hazırlama geleneğinin başlangıcı olarak değerlendirilmektedir. Bunun dışında, İskenderiyeli Pamphilus tarafından oluşturulan ve 95 kitaptan oluşan Yunanca sözlük ile Marcus Verrius Flaccus'un hazırladığı sözlük de tarihte bilinen ilk sözlük örnekleri arasında yer almaktadır (Boz, 2011: 197). Bu eserler, hem dillerin söz varlığını kayıt altına alma hem de kelimelerin anlam ve kullanım alanlarını açıklama çabasıyla sözlükçülük geleneğinin temellerini atmış olup, günümüz sözlük bilimine önemli bir miras bırakmıştır. Bu erken dönem çalışmaları, dillerin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması açısından önemli bir rol oynamıştır.

İslam dünyasında önemli sözlüklerden biri, X. yüzyılda yaşayan Farabî İsmail Cevheri tarafından yazılan Sihah adlı Arapça eserdir. Bu eser, Arapça'nın söz varlığını düzenleyerek dilin öğrenilmesini kolaylaştıran önemli bir kaynaktır. Ayrıca, Sihah, Türk matbaacılığının öncüsü İbrahim Müteferrika tarafından basılan Vankulu Lûgati'nin temelini oluşturan bir çeviridir. Türk kültüründeki ilk sözlük ise Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lûgati't-Türk adlı eseridir. Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan bu eser, Türk kültürünün, dilinin ve edebiyatının önemli bir belgesidir. Divanü Lûgati't-Türk, Türk dili üzerine yazılmış ilk sistematik çalışma olarak kabul edilir ve bu yönüyle dilbilim ve kültür tarihi açısından büyük bir öneme sahiptir (<http://sozluk.nedir.com>).

Basılan en eski sözlük, Vankulu Lûgati olarak bilinen eserdir. Bu önemli çalışma, Ebu Nasır İsmail bin Hammat el-Cevheri'nin Sihah adlı eserinin, Mehmet bin Mustafa el-

Vanî tarafından "Tercüme-i Sıhah-i Cevheri" adıyla Türkçeye aktarılmasıyla oluşturulmuştur. Yazarı Vanlı olduğu için bu esere "Vankulu Lügati" adı verilmiştir.

Vankulu Lügati'nin ilk baskısı, 1111/1729 yılında gerçekleştirilmiştir. Ardından, eserin ikinci baskısı 1170/1756'da üçüncü baskısı ise 1217/1802'de yayımlanmıştır. Vankulu Lügati, yalnızca bir sözlük olmanın ötesinde, aynı zamanda İbrahim Müteferrika tarafından kurulan matbaada basılan ilk eserlerden biri olması nedeniyle de Türk matbaacılık tarihinde önemli bir yere sahiptir (<http://www.akmb.gov.tr>).

Tarihte sözlük anlamında kullanılan ilk terim, glossai olmuştur. Bu terim, Homeros gibi eski Yunan yazarlarının eserlerinde yer alan, ancak zamanla unutulmuş sözcüklerin anlamlarının açıklanması gerekliliği sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, Yunanlılar MÖ V. yüzyılda bu unutilan sözcükleri açıklamak amacıyla sözlükler hazırlamışlardır. Terim, günümüzde İngilizcede glossary biçiminde kullanılmakta olup "sözlükçe" ya da "küçük sözlük" anlamına gelmektedir (Akalin, 2009: 168). Bu durum, sözlükçülük çalışmalarının başlangıcında, dilin işlevselliğini artırmak ve anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için yapılan ilk sistematik çabalardan biri olarak değerlendirilebilir. Glossary kavramı, günümüzde de terimler sözlüğü veya belirli bir konuya özgü kelime listelerini tanımlamak için kullanılmaya devam etmektedir.

Batı dillerinde, sözlük anlamında kullanılan ancak sözlük sözcüğüyle doğrudan bir ilgisi olmayan bir diğer terim calepin'dir. Bu terim, 1502 yılında Ambrogio Calepino tarafından hazırlanmış olan Latince sözlüğün büyük yankı uyandırması sonucunda, sözlüğün yazarının adıyla anılarak sözlük anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Calepino'nun eseri, döneminde büyük bir etki yaratmış ve bir süre boyunca calepin kelimesi "sözlük" anlamında kullanılmıştır (Akalin, 2009: 168). Bunun yanı sıra, Latince "sözlük" anlamına gelen dictionarizm terimi ilk kez John Garland tarafından 1225 yılında kullanılmıştır (Boz, 2011: 197). Bu terim, sözlükçülük tarihinde sözlük kavramının adlandırılmasına yönelik ilk örneklerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu gelişmeler, sözlükçülüğün Batı kültüründeki tarihsel süreçte önemli bir yere sahip olduğunu ve dilin sistematik kaydına duyulan ihtiyacın erken dönemlerde dahi fark edildiğini göstermektedir.

1930'lara kadar Türkiye'de "sözlük" terimi kullanılmamış, bunun yerine genellikle "lugat" veya "kamus" sözcükleri sözlük anlamında tercih edilmiştir. Ancak, 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin (günümüzde Türk Dil Kurumu) kurulmasının ardından, Celal Sahir'in önerisiyle sözlükler için "sözlük" terimi önerilmiş ve bu terim zamanla yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Ölmez, 1998: 109). Bu değişim, dilde sadeleşme ve

Türkçeleştirme hareketlerinin bir parçası olarak değerlendirilmiş, "sözlük" terimi yerleşik bir dil kavramı haline gelmiştir. Böylece, "lugat" ve "kamus" gibi Arapça kökenli terimlerin yerini, Türkçe kökenli "sözlük" alarak, modern Türkçenin söz varlığına katkı sağlamıştır. Bu süreç, Türkçenin gelişimi ve modernleşme çabalarının bir yansımasıdır.

“Sözlük” Türkçede “sözlük” terimi kullanılmadan önce, bu kavram Arapçadan alınan lügat, kamus, mucem ve tuhfe gibi sözcüklerle ifade edilmekteydi. “Lügat” sözcüğü, Arapçada “söz, sözcük” anlamına gelirken, çoğul hali olan “lugat” ise “sözler, sözcükler” anlamında kullanılmaktadır. Ayrıca, bu terim Arapçada “dil” ve “lehçe” anlamlarını da taşımaktadır. Örneğin, Kaşgarlı Mahmud’un Divanü Lugati’t-Türk adlı eserinde geçen “lugat” kelimesi, o dönemde “dil” veya “lehçe” anlamında kullanılmıştır. Ancak, bu terimin “sözlük” anlamını kazanması çok daha sonraları olmuştur. Osmanlı döneminde “lügat” terimi oldukça yaygın bir şekilde kullanılmış ve Lehçetü’l-Lügat, Lügat-i Osmani, Lügat-i Remzi, Ünsü’l-Lügat gibi birçok sözlüğe isim olarak verilmiştir. Bu kelime, Türkçede uzun bir süre boyunca sözlük kavramını karşılamak için kullanılmıştır. Arapçada sözlük anlamında kullanılan bir diğer terim ise kamustur. Kamus kelimesi, Osmanlı sözlükçülüğünde de yerini bulmuş ve bu terimden türetilen Kamus-ı Türki, Kamus-ı Osmani, Mükemmel Kamus-ı Osmani ve Resimli Kamus-ı Osmani gibi eserler hazırlanmıştır. Mucem terimi de Arapçada sözlük anlamında kullanılan bir başka kelimedir ve Osmanlı Türkçesinde yer almıştır. Mucem kelimesi, “sözlük” anlamının yanı sıra “noktalanmış, noktalı harf; alfabetik sırayla dizilmiş” gibi anlamlara da sahiptir. Arapçada kullanılan bir başka terim olan tuhfe, “armağan, hoş, güzel şey” anlamlarına gelir. Ancak, bu kelime aynı zamanda manzum sözlükler için de ad olarak kullanılmıştır. Örneğin, Tuhfe-i Vehbi, Tuhfe-i Şahidi, Tuhfe-i Hüsami ve Tuhfe-i Asım gibi manzum sözlükler bu tür eserlerin başlıca örnekleri arasında yer alır. Bu terimlerin dışında, Arapçada sözlük anlamında kullanılan farklı sözcükler de mevcuttur ve bunlar, eserin türüne ve içeriğine bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Akalin, 2009: 168). Bu açıklamalar, Osmanlı Türkçesinde ve Arap kültüründe sözlük kavramının çok çeşitli terimlerle ifade edildiğini ve bu terimlerin, dönemsel ve işlevsel ihtiyaçlara göre şekillendiğini göstermektedir. Sözlükçülük tarihindeki bu zenginlik, dilin sistematik bir şekilde kaydedilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması açısından önemli bir birikimi yansıtmaktadır.

Farsça kökenli ferheng sözcüğü, “bilgi” ve “sözlük” anlamına gelmektedir ve özellikle Farsça-Türkçe sözlükler için ad olarak kullanılmıştır. Ancak, lügat veya kamus gibi terimlerin aksine, ferheng Türkçede geniş bir kullanım alanı bulamamıştır (Akalin,

2009: 168). Tökel'e (2009: 934) göre, sözlük veya kamus, alet ilimleri arasında yer almaktadır. Alet ilimleri, bilgiye ulaşmada araç görevi gören bilim dallarını ifade etmektedir. Sözlükler, metinlerde yer alan sözcüklerin, deyimlerin, tabirlerin, kavramların ve terimlerin anlamlarını açıklayan eserler olarak bilgiye erişimde temel bir rol oynamaktadır. Tökel, özellikle estetik değer taşıyan edebî eserlerin, sözlükler olmaksızın tam anlamıyla anlaşılamayacağını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, gündelik dilden oldukça farklı ve daha zengin bir söz varlığına sahip olan edebî dil için, şiir gibi sanat değeri taşıyan metinlerde özel sözlüklerin hazırlanması gereklidir. Bu özel sözlüklerin, ilgili şiirin ve edebiyatın dünyasına derinlemesine nüfuz edebilecek bilgiye ve anlayışa sahip kişiler tarafından oluşturulması önemlidir. Böylece, sözlükler yalnızca dil öğrenimi için bir araç değil, aynı zamanda sanat eserlerinin derinliğini ve anlamını kavrama yolunda da vazgeçilmez kaynaklar olarak öne çıkmaktadır.

Sözlükler, dillerin ve insanlığın belleği olarak değerlendirilen önemli kaynaklardır. İlk sözlüklerin ortaya çıkışından günümüze kadar geçen yüzlerce yıllık süreçte hazırlanan binlerce sözlük, yalnızca dillerin söz varlığını kaydetmekle kalmamış, aynı zamanda insanlığın binlerce yıllık bilgi birikimini bugüne ve geleceğe aktaran birer kültürel köprü işlevi görmüştür (Akalin, 2009: 163). Bu yönüyle, sözlükler dilin tarihsel gelişimini ve kültürel birikimini koruyarak, geçmişin bilgisini geleceğe taşıyan vazgeçilmez araçlardır.

Sözlükler, yalnızca sözcüklerin anlamlarını açıklayan araçlar değildir. Sözcüğün türü, yazılışı, okunuşu, kökeni ve ait olduğu dil gibi çeşitli bilgiler de sözlüklerde belirli kurallar ve bir düzen çerçevesinde sunulmaktadır. Ancak, bir sözlüğün asıl amacına hizmet edebilmesi, bu kurallara uygun şekilde hazırlanmış olmasına bağlıdır. Örneğin, geçmişte bazı sözlüklerde sözcükler alfabetik sıraya göre düzenlenmediğinden, aranan bir sözcüğü bulmak oldukça zorlaşmış, hatta kimi zaman imkânsız hale gelmiştir. Dolayısıyla, sözlüklerin kullanışlılığı ve işlevselliği, içerik düzeninin sistematik bir yapıda oluşturulmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, sözlük hazırlama sürecinde belirlenen kurallara bağlı kalmak hem bilgiye hızlı erişimi sağlamak hem de sözlüğün pratikliğini artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir.

Sözlükçülük terimi, Türkçe Sözlük'te, "sözlük yazma veya hazırlama işi, sözlük yazarlığı, lügatçilik" şeklinde tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra, sözlük bilimi, aynı kaynaktan "sözlük yazma ve hazırlama işi, leksikografi" olarak açıklanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2009: 1806). Bu tanımlar, sözlükçülüğün ve sözlük biliminin dilin söz varlığını sistematik bir şekilde kayıt altına alma sürecindeki önemine işaret etmektedir.

Sözlükçülük, pratik bir uygulama alanı olarak sözlüklerin hazırlanmasıyla ilgilenirken, sözlük bilimi bu sürecin kuramsal ve yöntemsel temellerini inceleyen daha kapsamlı bir disiplin olarak öne çıkmaktadır. Her iki alan da dilin korunması, geliştirilmesi ve aktarılması süreçlerinde vazgeçilmez bir role sahiptir.

3.5. TDK'nin Kuruluşuna Değın Sözlük Tarihimize Bir Bakış

Türk sözlükçülüğü tarihi, 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut'un Divanü Lûgati't-Türk adlı eseriyle başlamaktadır. Bu eser, yalnızca Türkçe'nin ilk sözlüğü olmakla kalmayıp, aynı zamanda Türkçenin o dönemdeki zengin söz varlığını ve kültürel birikimini yansıtan önemli bir başvuru kaynağıdır. Ancak, aradan geçen uzun zaman dilimine rağmen, çağdaş anlamda her alana yönelik Türkçe sözlüklerin hâlâ yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durum, özellikle dilin bilimsel, teknik, sanatsal ve mesleki alanlardaki terimlerinin sistematik şekilde derlenip düzenlenmesinin henüz tamamlanmadığını göstermektedir. Türkçe sözlükçülük alanında yapılan çalışmaların genişletilmesi ve her disipline yönelik uzmanlaşmış sözlüklerin hazırlanması hem Türkçe'nin gelişimi hem de farklı alanlarda kullanılan terminolojinin korunması ve yaygınlaştırılması açısından önemli bir ihtiyaçtır. Sözlükçülüğün bu eksikleri gidermeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi, Türkçenin bilimsel ve kültürel birikimini daha etkin bir şekilde yansıtan kaynakların oluşturulmasını sağlayacaktır.

3.5.1. Runik harfli yazıtların sözlüğü

Orhun Türkçesine ait ilk sözlük, W. Radloff tarafından Orhun Yazıtları'nın bulunmasının ardından hazırlanmıştır. Radloff, bu çalışmasında yalnızca Kül Tigin ve Bilge Kağan yazıtlarının söz varlığını derlemekle kalmamış, aynı zamanda bu kelimeleri o dönemde konuşulan diğer Türk dilleriyle karşılaştırmalı olarak incelemiştir (Ölmez, 1998: 119). Radloff'un çalışması, Orhun Türkçesi üzerine yapılan dilbilimsel çalışmaların temelini atmış ve Türkoloji alanında önemli bir kilometre taşı olmuştur. Bu sözlük, hem tarihi Türk dillerini anlamaya yönelik ilk bilimsel girişimlerden biri olarak hem de Türkçenin tarihsel gelişimini araştırmak isteyenler için önemli bir kaynak niteliğindedir. Yazıtların dili ve söz varlığı üzerinden yapılan bu karşılaştırmalı analizler, Orhun Türkçesi'nin çağdaş Türk dilleriyle olan bağlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamış ve bu alanda sonraki çalışmalara öncülük etmiştir.

W. Radloff tarafından hazırlanan Orhun Yazıtları'na ilişkin ilk sözlük, yazıtların o dönemde hatalı okunmuş metnine dayanmasına rağmen, bu alandaki ilk çalışma olma özelliğiyle büyük bir öneme sahiptir. Bu sözlükte, Kiril harfli bir yazı çevrimi düzeni kullanılmış ve sözcükler önce ünlülerle başlayanlar, ardından ünsüzlerle başlayanlar olarak sıralanmıştır. Radloff, yalnızca Kül Tigin, Bilge Kağan ve Tonyukuk yazıtları için değil, aynı zamanda Yenisey ve Karabalgasun yazıtlarına ilişkin de sözlükler hazırlamıştır. Bu sözlükler, onun Moğolistan'daki Eski Türkçe Yazıtlar kitabında yer almıştır (Ölmez, 1998: 120). Radloff'un çalışması, eski Türk yazıtlarının dilini anlamaya yönelik önemli açıklamalar içererek, bir nevi sözlük işlevi görmüştür. Kül Tigin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Yenisey ve Karabalgasun yazıtlarının anlaşılmasını sağlayan bu sözlükler, Türkoloji alanında yazıtların çözümleme sürecine büyük katkıda bulunmuş ve ilerleyen dönemlerde yapılan dilbilimsel analizler için temel bir kaynak oluşturmuştur. Radloff'un bu öncü çalışmaları, Eski Türkçe'nin incelenmesi ve yazıtların tarihsel bağlamda anlaşılmasında hala değerli bir referans noktası olarak kabul edilmektedir.

Orhun Yazıtlarına ait ülkemizdeki ilk bütünlüklü sözlük, Hüseyin Namık Orkun tarafından hazırlanmış ve 1941 yılında yayımlanmıştır. Bu sözlük, Orkun'un eski Türk yazıtlarını derlediği dört ciltlik çalışmasının bir parçası olarak, serinin dördüncü cildinde yer almıştır. Sözlükte, 1000'in üzerinde madde bulunmaktadır. Ayrıca, eserin 151-174. sayfaları, "has isimler" başlığı altında, kişi adları, yer adları ve kavim adlarına ayrılmıştır (Ölmez, 1998: 120). Orkun'un hazırladığı bu sözlük, yalnızca yazıtlardaki sözcüklerin anlamlarını açıklamakla kalmamış, aynı zamanda tarihi bağlamda önemli isimlerin ve coğrafi yerlerin kaydını tutarak yazıtların anlaşılmasına yönelik önemli bir katkı sunmuştur. Bu çalışma, Türkiye'de Türkoloji ve eski Türk yazıtları alanında yapılan ilk kapsamlı sözlük çalışması olma özelliğiyle, hem dilbilim hem de tarihsel araştırmalar için değerli bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Orhun Yazıtları üzerine sözlük çalışması yapan önemli araştırmacılar arasında, Gabain, Malov, Giraud, Nadelyayev ve Clauson yer almaktadır. Bu isimler, eski Türk yazıtlarının dilini ve söz varlığını inceleyerek, bu alanda önemli katkılar sunmuşlardır. Türkiye'de ise, Talat Tekin ve Muharrem Ergin, yazıtlar üzerinde kapsamlı çalışmalar yapmış ve bu çalışmalarında yazıtlardaki sözcüklerin anlamlarına yer veren sözlük bölümleri oluşturmuşlardır (Ölmez, 1998: 121). Bu araştırmacıların katkıları, Orhun Yazıtları'nın anlaşılması, dil özelliklerinin ortaya çıkarılması ve Türkçenin tarihsel gelişim sürecinin daha iyi kavranması açısından büyük bir öneme sahiptir. Özellikle Talat Tekin ve

Muharrem Ergin'in çalışmaları, Türkoloji alanında Türkiye'deki araştırmacılar için temel başvuru kaynakları arasında yer almaktadır. Bu sözlük çalışmaları, yazıtların metin çözümlemeleriyle birlikte, eski Türkçenin söz varlığını gün yüzüne çıkaran ve bu mirası daha geniş kitlelere ulaştıran değerli eserlerdir.

3.5.2. Eski uygur metinlerin sözlükleri

Eski Uygurca metinler keşfedildikten sonra, bu metinler üzerinde yapılan incelemeler ve sözlük çalışmaları, Uygurca'nın dil özelliklerini anlamaya yönelik önemli bir adım olmuştur. Bu alanda sözlük çalışması yapan önemli isimler arasında W. Bang, Gabain, Nadelyayev ve Clauson yer almaktadır. Bu araştırmacılar, Uygurca metinleri analiz ederek eski Türkçe'nin bu önemli dönemine ışık tutmuşlardır. Türkiye'deki ilk Uygurca sözlük çalışması, Ahmet Caferoğlu (o dönemki adıyla Caferoğlu Ahmet) tarafından başlatılmıştır. Ahmet Caferoğlu, 1934 yılında o güne kadar yayımlanmış Uygurca metinleri tarayarak Uygur Sözlüğü, A-K adlı ilk fasikülü yayımlamıştır. Bu çalışma, üç fasikül halinde tamamlanmış ve 1968 yılında genişletilerek Türk Dil Kurumu yayınları arasında yayımlanmıştır (Ölmez, 1998: 122). Caferoğlu'nun bu eseri, Uygurca metinlerdeki sözcüklerin anlamlarını açıklamakla kalmamış, aynı zamanda eski Türk dilinin zengin söz varlığını ortaya çıkaran kapsamlı bir çalışma olarak Türkoloji alanında önemli bir yere sahip olmuştur. Uygurcanın incelenmesi ve sözlük haline getirilmesi, Türk dilinin tarihi dönemlerinin anlaşılması açısından kritik bir katkı sunmaktadır. Bu eser, Türk dili üzerine yapılan modern araştırmalara temel teşkil eden öncü çalışmalardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Kaşgarlı Mahmud, XI. yüzyıla kadar Türk dünyasında Uygurcanın ne kadar geniş bir coğrafyada ve yaygın bir şekilde kullanıldığını vurgulamaktadır. Ona göre, Kaşgar'dan Yukarı Çin'e kadar uzanan bölgelerde Türkler, hakanlar ve sultanlar Uygurca'yı resmî bir dil olarak kullanmışlardır. Ayrıca, Çinli ve diğer Doğu halklarının Türklere yazdıkları mektupları Uygur alfabesiyle yazdıklarını ve bu bölgelerdeki şehir halkının Türkçe bildiğini ifade etmiştir. Bu durum, Uygurca'nın Asya'da yalnızca Türkler arasında değil, aynı zamanda farklı halklar ve uluslar arasında da uluslararası resmî bir dil olarak kullanıldığını göstermektedir (Turan, 2008: 417). Örneğin, Hazemşahların son veziri, Mucîr ul-mülk, Moğol istilasına karşı bir heyetle birlikte Uygurca yazılmış bir mektubu Nişabur'da Moğol kumandanına göndermiştir. Bu tür örnekler, Uygur Türkçesi'nin Asya'da uzun süre boyunca diplomasi, yazışma ve ticaret dili olarak etkili olduğunu ortaya

koymaktadır (Biçer, 2012: 112-113). 762 yılında, Şı-Çav-i liderliğinde Çin’de ortaya çıkan isyanı bastırmak için Çin’e yardıma giden Böğü Kağan, burada Mani rahipleriyle tanışmış ve onlardan dördünü Uygur başkentine getirerek Maniheizm’i kabul etmiştir (Mert, 2009: 89). Böğü Kağan’ın başlattığı bu süreçte, Mani rahipleri Türkler arasında Maniheizm’i yayma çabalarına girişmişlerdir. Bu dinin öğretilmesi için Türkçenin kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla, Mani rahiplerinin Türkçe öğrendikleri ya da Türkçe hitap edebilecek kadar bu dili kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, yalnızca Türklerin yabancı dillerle etkileşimini değil, aynı zamanda Türkçenin yabancılar tarafından da öğrenildiğini ve kullanıldığını göstermektedir (Biçer, 2012: 112-113; 2017: 52). Bu bilgiler, Uygur Türkçesi’nin yalnızca bir yazı dili değil, aynı zamanda Asya’da diplomasi, din ve ticaret alanlarında kullanılan güçlü bir kültürel ve uluslararası iletişim aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Uygur Türkçesi’nin bu denli geniş bir coğrafyada benimsenmiş olması, Türk dilinin tarihi önemini ve farklı kültürlerle olan etkileşimini vurgulamaktadır.

3.5.3. Orta Türkçe döneminin eserleri ve sözlükleri

Orta Orta Asya’da Müslüman Türklerin XI-XV. yüzyıllar arasında oluşturdukları yazı dili, dil tarihimizde Orta Türkçe dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde, Türkçenin gelişimi ve zenginleşmesi adına önemli eserler ortaya konmuş ve bu eserler, aynı zamanda Türk sözlükçülüğünün temel taşlarını oluşturmuştur. Orta Türkçe dönemi kapsamında yapılmış sözlük çalışmaları ve bu dönemin önemli eserlerine yönelik sözlük çalışmaları, Türkoloji alanında büyük bir öneme sahiptir. Bu dönemde öne çıkan başlıca eserlerden biri, Kaşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınan Divanü Lugat-it Türk’tür. Türkçenin Araplara öğretilmesi amacıyla yazılan bu eser, yalnızca bir sözlük değil, aynı zamanda Türk kültürünü, coğrafyasını ve söz varlığını tanıtan ansiklopedik bir nitelik taşır. Benzer şekilde, Kutadgu Bilig (Yusuf Has Hacib) ve Atabetü’l-Hakayık (Edip Ahmet Yükneki) gibi eserler de Türkçe’nin yazılı mirasının önemli örnekleridir. Bu eserler üzerine yapılan sözlük çalışmaları, dönemin dil özelliklerini anlamak ve yazılı dilin sistematik bir şekilde analizini yapmak açısından temel bir kaynaktır. Orta Türkçe döneminde, yalnızca edebî ve kültürel eserler üzerine değil, aynı zamanda Kur’an-ı Kerim’in daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla da sözlük çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu tür çalışmalar, dini metinlerin Türkçe açıklamalarını ve yorumlarını içererek, Türkçenin dini ve kültürel bir iletişim dili olarak işlevini artırmıştır. Bu çabalar,

Türkçenin farklı alanlarda kullanımını genişleterek, dilin sadece edebî değil, aynı zamanda dini bir araç olarak da önem kazandığını göstermektedir. Sonuç olarak, Orta Türkçe dönemi, Türk dilinin sözlükçülük açısından temellerinin atıldığı ve zenginleştiği bir dönem olarak dikkat çekmektedir. Bu dönemdeki eserler üzerine yapılan sözlük çalışmaları, Türkçenin tarihsel sürecindeki gelişimini ve derinliğini anlamak için vazgeçilmez kaynaklardır.

Divanü Lûgat-it Türk

Divanü Lugat-it Türk, Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılmış ve Türk sözlükçülüğünün ilk örneği olarak kabul edilen bir eserdir. Kaşgarlı Mahmud, bu eseri Araplara Türkçe öğretmeyi amaçlayarak kaleme almıştır. Ancak eser, yalnızca bir sözlük değil, aynı zamanda yazıldığı dönemin dilsel, folklorik ve kültürel yapısını yansıtan ansiklopedik bir kaynak niteliğindedir (Özer, 1998: 125). Karahanlı Türkçesi döneminde yazılmış olan bu eser, ön sözünde belirtildiği üzere, 1072-1074 yılları arasında Bağdat'ta tamamlanmış ve Abbasi Halifesi El-Muktedi'ye sunulmuştur. Kaşgarlı Mahmud, eserini sunarken şu sözlere yer vermiştir:

"Tanrı yeryüzündeki erki Türklere vermiştir; bunların dilini öğrenmekte fayda vardır. Bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek için yazdım, buyurun."

Kaşgarlı'nın bu eseri yazma nedenlerinden biri, Türkçenin Arapça gibi büyük bir dil olduğunu kanıtlama amacıdır. Ayrıca, Türklerin Bağdat'ta yönetimi ve halife sarayını ele geçirmesiyle, siyasal işlerde Türkçe öğrenmek isteyen Araplara yönelik bir kaynak oluşturmayı hedeflemiştir. Eserin başında Türklerin yerleşim bölgelerini gösteren bir harita ve ayrıntılı bir ön söz bulunmaktadır. Divanü Lugat-it Türk, 7500 Türkçe sözcüğün Arapça karşılığını, bu sözcüklerin örnek cümlelerde kullanımını ve folklorik metinlerdeki yerini içerir. Sosyal yaşamın her alanına dair sözcükler bulunan bu eser, Arapların kolay anlayabilmesi için Arapça dil bilgisi kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. Eser, sekiz bölüme ayrılmış olup bu bölümlere biçim bilimsel bir yaklaşımla yapılmıştır. Kaşgarlı Mahmud, sözlükte farklı Türk lehçelerindeki sözcüklerin ve eklerin biçimlerini de göstererek, eseri diyalektolojik bir sözlük haline getirmiştir. Eserde, farklı diyalektlerin söyleyiş özellikleri oldukça ayrıntılı bir şekilde gösterilmiş ve fonetik bir sistem benimsenmiştir. Uzun ünlüler, /w/ ses birimi ve Arap alfabesinde yer almayan bazı harfler kullanılmıştır. Bu da eserin, dönemindeki Türk lehçelerinin ses özelliklerini ve biçimsel zenginliğini yansıtmaya çalıştığından önemini artırmaktadır (Bayraktar, 2003: 58-71). Divanü

Lugat-it Türk, Türk dilinin tarihsel zenginliğini, kültürel birikimini ve bilimsel yaklaşımını bir araya getirerek, yalnızca bir dil öğretim kaynağı değil, aynı zamanda Türkoloji ve dilbilim için eşsiz bir miras bırakmıştır.

Divanü Lugat-it Türk üzerine çalışmalar yapan önemli isimlerden biri de Carl Brockelmann'dır. Brockelmann, eserdeki Türkçe sözcükleri sistematik bir şekilde cetvelleyerek bir cilt halinde yayımlamıştır. Ayrıca, Divanü Lugat-it Türk'ü alfabetik sıraya göre düzenlemiş ve bazı sözcüklerin nasıl yazılması gerektiğini belirlemiştir. Brockelmann'ın bu çalışması, Divanü Lugat-it Türk'ün bilimsel analizi açısından atılan önemli bir adımdır ve kendisinden sonraki araştırmacılar için bir örnek teşkil etmiştir. Eser üzerinde kapsamlı çalışmalar yapan bir diğer isim ise Besim Atalay'dır. Atalay, Divanü Lugat-it Türk'ü günümüz Türkçesine çevirerek önemli bir katkı sunmuştur. Bu çeviri, tercüme ve dizin olmak üzere iki ana kısımdan oluşmaktadır. Atalay'ın hazırladığı dizin, eserin kullanıcılar tarafından daha kolay incelenmesine olanak sağlamıştır. Sözcükler alfabetik sıraya göre düzenlenmiş, anlamlar ise kısa ve öz bir şekilde verilmiştir. Ancak, Türkçe yazım sırasında yaşanan imla sorunları nedeniyle, bu dizin bazı eksiklikler barındırmıştır. Bu eksiklikleri gidermek adına, Şinasi Tekin Dilçin başka bir dizin hazırlayarak sözcükleri Arap harfleriyle yazmış ve Arap alfabesine göre sıralamıştır. Bu çalışma, Divanü Lugat-it Türk'ün orijinal yazım sistemine sadık kalınarak düzenlenmesini sağlamış ve eserin dil özelliklerini daha iyi yansıtmayı amaçlamıştır (Özer, 1998: 125-126). Bu katkılar, Divanü Lugat-it Türk'ün daha iyi anlaşılması ve Türkoloji araştırmalarına kaynaklık etmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Brockelmann, Besim Atalay ve Dilçin'in çalışmaları, eserin hem tarihsel hem de dilbilimsel değerini artırarak, Türk dilinin mirasını günümüze taşımada önemli bir rol oynamıştır.

Kutadgu Bilig

Kutadgu Bilig, Orta Türkçe döneminin en önemli eserlerinden biri olup, Yusuf Has Hacıb tarafından 11. yüzyılda kaleme alınmıştır. Bu eser, dönemin toplum yapısını, sosyal değerlerini ve Türk dilinin gelişim düzeyini yansıtmak bakımından büyük bir öneme sahiptir. Didaktik bir nitelik taşıyan Kutadgu Bilig, sadece Türkçe'nin zenginliğini sergilemekle kalmamış, aynı zamanda siyaset, ahlak ve yönetim üzerine derin bilgiler sunarak dönemin düşünce yapısını da gözler önüne sermiştir (Kalaycı, 2020). Eserin günümüze ulaşan üç önemli nüshası bulunmaktadır:

Viyana Nüshası (Herat'ta bulunmuş ve Almanya'ya götürülmüştür),

Mısır Nüshası,
Fergana Nüshası.

Bu üç nüsha, eserin farklı coğrafyalarda ve kültürel bağlamlarda nasıl değer gördüğünü ve korunduğunu göstermektedir. Türk Dil Kurumu (TDK), bu üç nüshanın tıpkıbasımlarını yayımlayarak, Kutadgu Bilig'in orijinal metnine erişimi kolaylaştırmış ve bu değerli eserin korunmasına katkı sağlamıştır (Özer, 1998: 127).

Kutadgu Bilig, sadece bir edebiyat eseri olarak değil, aynı zamanda dilbilim, tarih ve kültürel çalışmalar açısından da temel bir kaynak niteliğindedir. Türkoloji alanındaki araştırmalar için vazgeçilmez bir referans olan eser, Türk dilinin tarihsel süreçteki gelişimini ve Türk kültürünün zenginliğini anlamada kilit bir rol oynamaktadır.

Kutadgu Bilig, baş tarafına sonradan eklenmiş olan manzum ve mensur metinlerden de anlaşılabacağı üzere, esasen bir idare ve siyaset kitabı niteliği taşır. Yusuf Has Hacib, bu eserde çeşitli felsefi ve sosyolojik konular üzerine fikirler ileri sürmüş, toplumun düzenine ve yönetimine ilişkin öğütler vermiştir. Eserde, toplumu oluşturan farklı sınıf ve zümrelerin yapısı ve bu gruplara karşı hükümdarların nasıl bir davranış ve tutum sergilemesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu yönüyle eser, yalnızca bir siyasetname değil, aynı zamanda bir ahlak ve toplum rehberi olarak da değerlendirilebilir.

Bununla birlikte, Kutadgu Bilig, doğuda yaygın olan klasik siyasetname türlerinden bazı yönleriyle ayrılmaktadır. Eser, yalnızca dönemin idarecilerine pratik tavsiyelerde bulunup adaletli bir yönetim için ahlaki telkinlerde bulunmakla sınırlı kalmamış, aynı zamanda devlet içindeki sosyal yapıyı ve sınıf farklılıklarını göz önüne seren özgün bir yapıya sahiptir. Ayrıca, tarihin tanınmış şahsiyetlerinin eylemlerine dair örnekler sunarak, sadece soyut öğütler değil, somut bir felsefi ve yönetsel sistem sunmayı hedeflemiştir (Adalıoğlu, 2013; Şahin ve Gözoğlu, 2023).

Kutadgu Bilig, yalnızca bir siyaset ve yönetim kitabı değil, aynı zamanda Türkçenin ilk ana kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu eser, Divanü Lugat-it Türk'ten sonra, Türkçenin en önemli ikinci kaynağıdır. Dil ve kültür tarihi açısından, Türk dilinin XI. yüzyıldaki durumunu, toplum yapısını ve dilin felsefi ifade yeteneğini anlamak için temel bir kaynak niteliğindedir. Bu nedenle, Kutadgu Bilig, yalnızca edebi ve tarihsel bir eser olarak değil, aynı zamanda Türkçenin gelişimini ve zenginliğini gösteren bir dilbilimsel hazine olarak da değerlendirilmektedir.

Kutadgu Bilig üzerine çalışmalar yapan önemli isimler arasında Reşit Rahmeti Arat, Semih Tezcan ve Robert Dankoff bulunmaktadır. Reşit Rahmeti Arat, eserin üç

nüshasını karşılaştırarak karşılaştırmalı metin yayını, çevirisi ve bir dizin hazırlamıştır. Ancak, dizin çalışmasını tamamlayamadan hayatını kaybetmiştir. Arat'ın ölümünden 15 yıl sonra, Kemal Eraslan, Osman Fikri Sertkaya ve Nuri Yüce, bu dizin çalışmasını tamamlamış ve yayımlamışlardır. Dizinde yer alan sözcükler, belirli bir dilbilgisel düzene göre düzenlenmiştir (Özer, 1998: 127). Semih Tezcan, Reşit Rahmeti Arat'ın hazırladığı dizin üzerinde bazı düzeltmeler yapmış ve bu çalışmada özellikle 350 sözcük üzerinde durarak bunlarla ilgili açıklayıcı bilgiler sunmuştur. Tezcan'ın katkıları, dizinin daha sistematik bir yapıya kavuşmasını ve eksikliklerinin giderilmesini sağlamıştır. Robert Dankoff, yine Arat'ın hazırladığı dizin üzerinde çalışarak eserdeki bazı okuyuş hatalarını düzeltmiştir. Dankoff'un katkıları, eserin daha doğru bir şekilde anlaşılmasına ve dilbilimsel açıdan tutarlı hale getirilmesine olanak tanımıştır (Özer, 1998: 128). Bu çalışmalar, Kutadgu Bilig'in sadece dilbilimsel açıdan değil, aynı zamanda tarihsel ve kültürel boyutlarıyla da detaylı bir şekilde ele alınmasını sağlamıştır. Arat'ın başlattığı ve daha sonra diğer araştırmacılar tarafından tamamlanan bu dizin çalışması, Türkoloji alanında önemli bir kaynak haline gelmiş ve eserin zengin dilsel yapısının ortaya çıkarılmasına büyük katkı sunmuştur. Bu emekler, Kutadgu Bilig'in Türk dilinin tarihsel derinliğini ve gelişimini anlamada temel bir eser olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Atabetü'l- Hakayık

Atabetü'l-Hakayık, Yükneklî Edip Ahmet tarafından 12. yüzyılda kaleme alınmış, Orta Türkçe döneminin önemli eserlerinden biridir. 256 beyitten oluşan bu eser, insan terbiyesi, ahlak, yaşama biçimi gibi konuları ele alan didaktik ve öğretici bir kitaptır. Eser, İslamî değerleri ön plana çıkarması bakımından, İslami Dönem Türk edebiyatının ilk ve önemli eserlerinden biri olarak kabul edilmektedir. İslamî temaları işlemesi ve ahlaki öğütler sunması nedeniyle, tasavvufî bir eser niteliği de taşır (Özer, 1998: 128). Eser, Hakaniye lehçesiyle yazılmış olup, bu yönüyle hem Türk dilinin tarihsel gelişimini hem de dönemin kültürel ve dini yapısını anlamak açısından değerli bir kaynaktır. Günümüzde Semerkand, İstanbul ve Ankara başta olmak üzere toplamda 6 nüshası bulunmaktadır. Eserde ele alınan ahlaki ve sosyal meseleler, dönemin toplumsal yapısını ve İslam'ın Türk kültüründeki etkisini yansıtır. Atabetü'l-Hakayık, yalnızca Türk dili ve edebiyatı tarihi açısından değil, aynı zamanda tarih, tasavvuf ve kültür araştırmaları için de önemli bir başvuru kaynağıdır. Türk dilinin Hakaniye lehçesiyle yazılmış bu eseri, İslamî dönem Türk edebiyatının ilk örneklerinden biri olarak, dil, kültür ve edebiyat arasındaki ilişkiyi

incelemek isteyenler için vazgeçilmez bir kaynak niteliği taşımaktadır (Akt.: Demirci, ty.: 40).

Atabetü'l-Hakayık, İslam kültürünün Türk toplumundaki etkisini açıkça yansıtan bir eserdir. Bu durum, eserdeki tüm konu başlıklarının Arapça olmasıyla belirgin bir şekilde görülmektedir. Kutadgu Bilig ile karşılaştırıldığında, Atabetü'l-Hakayık'ta Arapça ve Farsça sözcüklerin kullanımının çok daha yaygın olduğu dikkat çeker. Kutadgu Bilig, saray çevresi için ve aruz ölçüsüyle yazılmasına rağmen, konu başlıklarının Türkçe olması ve metinde yabancı sözcüklere oldukça az yer verilmesiyle farklı bir özellik taşımaktadır. Ancak, İslam kültürünün Türk toplumundaki etkisinin artmasıyla birlikte, Atabetü'l-Hakayık'ta bunun tersine bir durum ortaya çıkmış ve eserde İslamî terminoloji yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Eser üzerinde, Türkiye'de Reşit Rahmeti Arat kapsamlı çalışmalar yapmıştır. Arat'ın bu çalışmaları, eserin metin yapısını ve dil özelliklerini anlamada önemli bir yere sahiptir. Bunun yanı sıra, K. Mahmudov, Ahmad Yugnakiy, Hemit Tömür, Tursun Eyüb, E. Kurişcanov ve B. Sagındikov gibi araştırmacılar da eser üzerine yurt dışında incelemelerde bulunmuşlardır (Özer, 1998: 129). Bu isimlerin katkıları, eserin uluslararası akademik çevrede tanınmasını ve farklı açılardan analiz edilmesini sağlamıştır. Atabetü'l-Hakayık, Türk edebiyatında İslamî etkilerin yoğunlaştığı bir dönemi yansıtmaları bakımından önemli bir kaynaktır. Hem dildeki Arapça ve Farsça etkiler hem de konu başlıklarının içerdiği İslamî öğeler, bu eseri Türk dilinin ve edebiyatının İslam kültürüyle etkileşimini anlamak açısından değerli kılmaktadır. Ayrıca, eserin üzerinde yapılan hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar, Türkoloji ve İslam kültürü araştırmaları için önemli bir birikim oluşturmuştur.

Kur'an Tercümesi Sözlüğü

Kur'an-ı Kerim'in ilk Türkçe tercümesinin kim tarafından, ne zaman ve nerede yapıldığına dair elimizde kesin bilgiler bulunmamaktadır. Bazı bilim insanları, ilk Türkçe tercümenin Farsça tercümelerle aynı dönemde yapıldığını ileri sürmektedir. Ancak, bu görüş henüz bilimsel bir kesinlik kazanmamıştır. İslamî Devir Türk Edebiyatı'nın bilinen ilk yazılı eseri ise, Karahanlılar döneminde, 1069 yılında Balasagunlu Yusuf Has Hacip tarafından yazılmış olan Kutadgu Bilig adlı eserdir. Bu eser, yalnızca Karahanlı Türkçesi açısından değil, Türk edebiyatı ve kültürü için de eşsiz bir öneme sahiptir. Türk dil tarihine baktığımızda, Kur'an-ı Kerim'in Türkçe tercümelerine ilişkin günümüze kadar seksen üç adet tercümenin yapıldığını görmekteyiz (Akt. Üşenmez, 2006: 91). Bu tercümeler,

Türkçenin dinî metinlerde kullanılmasının tarihsel seyrini göstermesi açısından büyük bir değer taşımaktadır. Kur'an tercümeleri, Türkçenin İslamî dönemdeki dil ve kültür yapısını anlamak için önemli kaynaklar arasında yer almakta, dilin dini terminolojiyi nasıl benimsediğini ve geliştirdiğini gözler önüne sermektedir.

Karahanlı Türkçesi dönemine ait olduğu düşünülen Türkçe Kur'an tercümesi (Rylands Nüshası), Aysu Ata tarafından "Türkçe İlk Kur'an Tercümesi, Karahanlı Türkçesi" adıyla 2004 yılında Türk Dil Kurumu Yayınları (No: 854) aracılığıyla yayımlanmıştır. Bu eser, Türk dilinin tarihsel süreci ve Karahanlı Türkçesiyle yazılmış dini metinlerin incelenmesi açısından önemli bir kaynak olmuştur. Aysu Ata'nın eseri, giriş, metin, notlar ve dizin olmak üzere dört ana bölümden oluşur. Girişte, Rylands Nüshası'nın özellikleri, çeviri süreci ve kullanılan yöntemler ele alınmış, Türkçe Kur'an tercümelerinin önemi vurgulanmıştır (Ata, 2004: 1-10). Ayrıca, Doğu Türkçesiyle yazılmış diğer Kur'an tercümeleri de incelenmiş ve Türk diline olan etkileri tartışılmıştır. Rylands Nüshası üzerine yapılan çalışmalarda, dil bilimci J. Eckmann'ın katkıları önemli olmuştur. Eckmann'ın araştırmaları, eserin dil özellikleri ve çeviri teknikleri hakkında rehberlik etmiştir (Ercilasun, 2004: 338). Bu eser, Türk dilinin İslam kültürüyle etkileşimini ve dini terminolojinin Türkçedeki etkisini anlamak açısından büyük öneme sahiptir. Aysu Ata'nın titizlikle hazırladığı bu çalışma, Türkçe'nin dini metinlerdeki kullanımını incelemek isteyenler için temel bir kaynaktır. Rylands Nüshası gibi metinler, Türk dili ve kültürünün tarihsel derinliğine ışık tutmaktadır.

Kur'an Tercümesi Sözlüğü, J. Eckmann tarafından hazırlanmış ve ölümünden sonra yayımlanmıştır. Bu eser, hem Karahanlı dönemi edebi dilini göstermesi hem de Türkçe Kur'an tercümeleri için önemli bir başvuru kaynağı olması açısından büyük bir değere sahiptir. Sözlük, Karahanlı Türkçesi dönemiyle ilgili dilsel zenginlikleri ortaya koyan ve bu dönemin dil özelliklerini analiz eden önemli bir çalışmadır. Yaklaşık 2943 sözcük içeren sözlük, her sözcüğün anlamlarını vermenin yanı sıra, kullanım örneklerini de sunmaktadır. Bu yönüyle, yalnızca bir anlam sözlüğü değil, aynı zamanda sözcüklerin metin içindeki işlevlerini gösteren bir kılavuz niteliğindedir. Ayrıca, sözlükte yer alan Türkçe sözcüklerin İngilizce, Arapça ve Farsça karşılıkları, eseri dil bilimciler ve farklı dillerin etkileşimlerini inceleyen araştırmacılar için daha kapsamlı ve kıymetli bir kaynak haline getirmiştir (Özer, 1998: 129). Kur'an Tercümesi Sözlüğü, Türkçe'nin İslam kültürüyle olan etkileşimini anlamak, dini terminolojinin Türkçe üzerindeki etkisini görmek ve Karahanlı Türkçesiyle yazılmış metinlerdeki dilsel özellikleri incelemek

isteyenler için eşsiz bir eserdir. Eckmann'ın bu titiz çalışması, Türkoloji ve dini metinler üzerinde yapılan araştırmalara önemli bir katkı sağlamış ve bu alanda sonraki çalışmalara rehberlik etmiştir.

3.5.4. Harezmi Türkçesi ve sözlükleri

Harezmi Türkçesi, Orta Türkçe Dönemi'nin XIII ve XV. yüzyıllarını kapsayan bir alt dönemdir. Bu yazı dili, Oğuz, Kıpçak, Kanglı ve Karluk yerli ağızlarının etkisi altında şekillenmiştir. Harezmi Türkçesi, bu ağızların birleşiminden doğan zengin bir dil yapısına sahip olup, Türk dilinin gelişim sürecinde önemli bir basamağı temsil etmektedir. Harezmi Türkçesinin bağımsız bir sözlüğü bulunmamaktadır. Ancak, Clauson, bu dönemin önemli eserlerini tarayarak döneminin söz varlığını belirlemiş ve bunu kapsamlı bir şekilde eserine dahil etmiştir (Kalsın, 1998: 131). Bu çalışma, Harezmi Türkçesinin kelime hazinesi ve dil özelliklerini anlamada önemli bir kaynak olmuştur. Harezmi Türkçesi dönemine ait önemli eserler şunlardır: Mukaddimetü'l-Edeb, Kısasu'l-Enbiya, Muînü'l-Mürîd, Hüsrev ü Şîrîn, Muhabbetnâme, Nehcü'l-Ferâdîs, Mirâcnâme, Cevâhirü'l-Esdâf, Cümcümenâme, Satır-Altı Kur'an Tercümesi, Altın Ordu Yarlık ve Bitikleri, Hilyetü'l-Lisân ve Hulbetü'l-Beyân (Sarı, <https://www.isa-sari.com/ders-notlari/HKT.pdf>)

Bu eserler, Harezmi Türkçesi'nin dil ve edebiyat özelliklerini anlamak için temel kaynaklar arasında yer almaktadır. Harezmi Türkçesi; Oğuz, Kıpçak, Kanglı ve Karluk ağızlarının etkisiyle oluşmuş zengin bir dil yapısı sergilemektedir. Bu nedenle, dönemin eserleri yalnızca dil özelliklerini değil, aynı zamanda dönemin sosyal, kültürel ve dini yapısını da yansıtan önemli birer belgedir. Bu eserler, Türk dilinin tarihsel gelişimini izlemek, farklı lehçelerin Türkçe üzerindeki etkisini görmek ve Orta Türkçe dönemindeki kültürel etkileşimleri anlamak açısından büyük bir öneme sahiptir. Döneme ait metinlerde yer alan dil unsurları, Türkoloji çalışmalarında hem dil bilimsel analizler hem de kültür tarihi açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Harezmi Türkçesi eserleri, Türk dil tarihi ve edebiyatı araştırmaları için vazgeçilmez kaynaklar olmasının yanı sıra, Türkçenin zengin söz varlığını ve tarihsel gelişimini ortaya koymada önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, bu döneme ait metinler, Türk dilinin kültürel etkileşimler ve coğrafi çeşitlilik bağlamındaki gelişim süreçlerini anlamak için değerli belgeler olarak değerlendirilmektedir.

Harezmi Türkçesi, Kuzey Doğu Türkçesi içinde yer alan bir yazı dili olarak, Karahanlı Türkçesi'ne bağlı olarak batıda Aral ve Hazar arasındaki bölgede gelişmiştir (Ercilasun, 2012: 369). 13. yüzyılda, Oğuz ve Kıpçak Türkçelerinin etkisiyle gelişen

Harezmi Türkçesi, Orta Asya İslâmî Türk yazı dilinin ikinci aşamasıdır ve Türk yazı dilinin Karahanlı Türkçesinden Harezmi Türkçesi'ne, oradan da Kıpçak Türkçesi'ne geçişini temsil etmektedir (Gülensoy, 2000: 113). Harezmi bölgesi, başlangıçta Türk olmayıp, Kanglı, Kıpçak ve Oğuz boylarının göçleriyle Türkleşmiştir. Bu yerleşim, Harezmi Türkçesinin şekillenmesinde etkili olmuştur. Ali Şir Nevai'nin Mecalisü'n-Nefâis adlı eserinde Hüseyin Harezmi'den bahsedilmesi, Harezmi kelimesinin Türk diline ait bir dönem temsil ettiğini gösterir (Ata, 2002: 13). Harezmi Türkçesi, Karahanlı Türkçesi ile Kıpçak Türkçesi arasında bir geçiş dönemi oluşturur ve İslâmî kültürle etkileşim içinde gelişen Türk yazı dilinin önemli bir aşamasıdır. Bu yazı dili, Türk dilinin tarihsel gelişimini ve coğrafi çeşitliliğini incelemek için önemli bir kaynaktır.

Harezmi Türkçesi döneminin önemli eserleri arasında Kısasü'l-Enbiya (Peygamber Kısasları), Nehcü'l-Ferâdis ve Mukaddimetü'l-Edeb öne çıkmaktadır. Bu eserler, dil özellikleri, içerikleri ve Türk yazı diline katkıları açısından dönemin karakteristik özelliklerini yansıtan temel kaynaklardır. Kısasü'l-Enbiya, Peygamber kıssalarını ele almakta olup, dönemin edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Eser üzerinde birçok araştırma yapılmış, bu alanda özellikle Aysu Ata'nın çalışması dikkat çekmiştir. Ata'nın iki ciltten oluşan çalışmasının birinci cildi, eseri yazım, ses bilgisi, yapı bilgisi ve söz dizimi açısından değerlendirmiştir. Çalışmanın sonunda, eserin söz varlığına dair kısa bir analiz de bulunmaktadır. İkinci cilt ise eserdeki tüm sözcükleri kapsayan bir dizin içermektedir. Bu dizin, Harezmi Türkçesi dönemi için önemli bir kaynak niteliğindedir ve sözlük çalışmaları açısından büyük bir katkı sağlamaktadır. Nehcü'l-Ferâdis, dil özellikleri bakımından Harezmi Türkçesi dönemini en iyi yansıtan eserlerden biri olarak kabul edilmektedir. Eser üzerine J. Eckmann ve Ali Fehmi Karamanlıoğlu önemli çalışmalar yapmışlardır. Bu eser, Türkçe'nin Harezmi dönemindeki edebi ve dilsel zenginliğini anlamak için temel kaynaklardan biridir. Mukaddimetü'l-Edeb, Nuri Yüce tarafından yayımlanmış olup, özellikle Harezmi Türkçesi'nin söz varlığı açısından değerli bir eserdir. Eserin en önemli özelliklerinden biri, her sözcüğün Türkçe karşılığının verilmesi ve orijinal metinde geçen sözcüklerin Türkçe açıklamalarının yapılmış olmasıdır. Bu yönüyle, Harezmi Türkçesi'nin sözlük ve dil araştırmaları için vazgeçilmez bir kaynak niteliği taşımaktadır. Bu eserler, Harezmi Türkçesi'nin dil ve edebiyat özelliklerini anlamak ve bu dönemin Türk yazı dili üzerindeki etkilerini incelemek açısından kritik öneme sahiptir. Kısasü'l-Enbiya, Nehcü'l-Ferâdis ve Mukaddimetü'l-Edeb, yalnızca edebi metinler olarak değil, aynı zamanda dönemin dil yapısını, söz varlığını ve İslam kültürünün Türk diline

olan etkilerini yansıtan belgeler olarak değerlendirilmektedir. Bu eserler üzerine yapılan araştırmalar, Türk dilinin tarihi dönemlerini ve bu dönemlerin kültürel bağlamlarını anlamamıza büyük katkı sağlamaktadır (Kalsın, 1998: 132-133).

3.5.5. Kıpçak sözlükleri

Kıpçak sözlükleri, Türk sözlükçülüğü ve gramerciliği tarihinde önemli bir yere sahiptir. Bu sözlükler arasında şunlar yer almaktadır:

Kodeks Kumanikus,

Kitābu'l-İdrāk li Lisāni'l-Etrāk,

Kitāb-ı Mecmū'u Tercumān-ı Türkī ve 'Acemī ve Moğolī,

Et-Tuḥfetu'z-Zekiyye fi'l-Luġati't-Türkiyye,

Kitābu Bulġatu'l-Muštāk fi Luġati't-Türk ve'l-Kıfçak,

El-Kavānīnu'l-Kulliye li Żabṭi'l-Luġati't-Türkiyye,

Ed-Durretu'l-Muḏā fi'l-Luġati't-Türkiyye (Çiçek, 2015: 50).

Bu sözlükler, özellikle Mısır ve civarında ortaya konmuş eserler olup, Türkçe'nin Kıpçak dönemi söz varlığı ve dil özelliklerini anlamada temel kaynaklar arasında yer almaktadır (Demirci, 1998: 145). Türk sözlükçülüğü ve gramerciliği üç alanda gelişmiştir: Kıpçak, Çağatay ve Osmanlı Türkçesi. Bu bağlamda, Kıpçak sözlükleri, Türk dilinin hem sözlükçülük hem de gramer çalışmaları açısından zengin bir miras sunmaktadır. Kıpçak Türkçesi'ne ilişkin ilk bilgiler, Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lugat-it Türk adlı eserinde yer almıştır. Ancak Kıpçak sözlüklerinin en tanınmış olan Kodeks Kumanikus, diğer Kıpçak sözlüklerinden farklı olarak Karadeniz çevresinde oluşturulmuş, çoğunlukla Hristiyan misyonerlerin kullandığı çok dilli bir kaynak niteliğindedir. Kıpçak Türkçesi üzerine yapılan bu sözlük çalışmaları, yalnızca dilsel özellikleri belgelemekle kalmamış, aynı zamanda Türkçe'nin farklı dillerle (Arapça, Farsça, Moğolca vb.) etkileşimini ve bu dillerden aldığı veya bu dillere verdiği kelimeleri de ortaya koymuştur. Bu sözlüklerin hazırlanması, Türkçenin o dönemdeki geniş kullanım alanını ve etki gücünü açıkça göstermektedir.

Codex Cumanicus

XIII., Codex Cumanicus, XIII. yüzyıl sonları ile XIV. yüzyıl başlarında yazıldığı tahmin edilen, Türk dili ve kültür tarihi açısından büyük öneme sahip bir eserdir. Eserin bilinen tek yazma nüshası, Venedik'teki Saint Marcus Kütüphanesi'nde bulunmaktadır.

Codex Cumanicus, biri İtalyan tüccarlar tarafından, diğeri ise Alman rahipler tarafından hazırlanmış iki ayrı defterin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. İtalyan Bölümü, Latince, Farsça ve Kıpçak Türkçesi sözcüklerin üç sütun halinde sıralandığı bir sözlük kısmıyla başlar. Sözcüklerin anlam gruplarına göre sıralandığı bir diğeri sözlük kısmı da mevcuttur. Bu nedenle, bu bölüm alfabetik ve anlam gruplarına göre düzenlenmiş iki ayrı sözlükten oluşmaktadır. Almanca-Kıpçak Türkçesi ve Latince-Kıpçak Türkçesi sözlüklerle başlar. Ardından, Kıpçak Türkçesi ile yazılmış dualar, ilahiler, atasözleri ve bilmeceler yer alır. Bu bölüm, içeriği bakımından daha orijinal ve özgün bir nitelik taşır. Hristiyan metinlerinin yanı sıra Kıpçak Türkçesi dilbilgisi kuralları da bu bölümde yer almaktadır. Codex Cumanicus, dilbilimsel ve kültürel zenginliği ile Türkoloji araştırmalarında eşsiz bir kaynak niteliğindedir. İtalyan bölümü, sözcüklerin çok dilliliğini sergilerken, Alman bölümü Kıpçak Türkçesi ile ilgili orijinal metinler sunarak daha değerli bir içerik sağlamaktadır. Bu yönüyle, eser yalnızca bir sözlük değil, aynı zamanda Kıpçak Türklerinin dili, kültürü ve Hristiyanlıkla etkileşimleri hakkında bilgi veren bir kaynaktır. Codex Cumanicus üzerinde birçok bilim insanı çalışmıştır. Bunlar arasında M. J. Klaproth, G. Kuun, Radloff, Bang ve Kowalski gibi isimler öne çıkmaktadır (Demirci, 1998: 145). Bu araştırmacılar, eserin dil, kültür ve tarihsel değerlerini inceleyerek bilim dünyasına önemli katkılar sağlamışlardır.

Codex Codex Cumanicus, XIII. ve XIV. yüzyıllara ait, Kuman dilinin en geniş kapsamlı kayıtlarından biridir. Bu eser, Kıpçak Türk şivesinin günümüze kadar ulaşmış en önemli derlemelerinden biri olma özelliğini taşımaktadır. Günümüzde eserin bilinen tek nüshası, Venedik Saint-Marcus Kütüphanesi'nde bulunmaktadır. Eserin, ünlü İtalyan şair Petrarca'ya ait olduğu düşünüldüğünden, kimi zaman "Codex de Petrarque" olarak da anılmaktadır (Caferoğlu, 2000: 161). Ancak bu bağ, kesin olarak kanıtlanmamış olmakla birlikte, eserin Venedik'e ulaştığı dönemdeki sahipliği ile ilişkilendirilmiş olabilir. Codex Cumanicus, unutulmuş bir Türk boyu olan Kumanların büyük dil mirası olarak kabul edilmektedir. Eser, yalnızca dilsel bir kayıt değil, aynı zamanda Türk tarihi ve kültürünün zenginliğini yansıtan bir belge niteliğindedir. Çağatay (1944: 759-760) ve Karamanlıoğlu (1994: XXI), eserin Kumanların unutulmuş dilini ve tarihini yeniden anlamada eşsiz bir kaynak olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle, Codex Cumanicus, yalnızca Kıpçak Türk şivesi için değil, Türkoloji araştırmaları ve genel tarih çalışmaları açısından da büyük bir öneme sahiptir.

Kitab-ı Mecmü’u Tercüman-ı Türki ve Acemi ve Mugali

Eser, XIII. yüzyıla ait olup Mısır’da, Konyalı Halil b. Muhammed b. Yusuf tarafından yazılmıştır. Memlüklerin hakimiyetinden önce kaleme alınan bu eser, Türk-Moğol hareketlerinden sonra bölgeye göç eden Kıpçakların Türkçesini kapsamaktadır. Eser hem bir sözlük hem de gramer kitabı olarak düzenlenmiş olup, Tercüman-ı Türki adıyla anılmaktadır. Sözcük türlerine göre düzenlenmiş bu eser, dilbilimsel sınıflandırması ve içerdiği bilgilerle dönemin dil yapısını yansıtan önemli bir kaynaktır. Eser, şu dört bölümden oluşmaktadır:

- Giriş ve isimlerin Arapça-Kıpçak Türkçesi sözlüğü: İsimler, Türkçe ve Arapça karşılıklarıyla verilmiştir.
- Fiillerin Arapça-Kıpçak Türkçesi sözlüğü: Fiillerin Türkçe karşılıkları sunulmuş ve anlam ilişkileri açıklanmıştır.
- Kıpçak Türkçesinin fiil çekimi: Kıpçak Türkçesindeki fiil çekim kuralları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Zamirler, isim çekimi ve edatlar: Kıpçak Türkçesinde kullanılan zamirler, isim çekimleri ve edatlar detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

Eser, ilk kez Martin Theodor Houtsma ve daha sonra A. Kurışjanov tarafından yayımlanmıştır (Demirci,1998:146). Bu yayınlar, eserin bilim dünyasına kazandırılmasında ve Kıpçak Türkçesinin dil özelliklerinin incelenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Tercüman-ı Türki, yalnızca bir dilbilgisi ve sözlük kaynağı değil, aynı zamanda Kıpçak Türkçesinin o dönemdeki sosyal ve kültürel etkilerini de yansıtan önemli bir belge niteliğindedir. Bu eser, Türk dilinin XIII. yüzyıldaki zenginliğini ve Kıpçak Türkçesinin gelişimini anlamak isteyen araştırmacılar için temel bir kaynak oluşturmaktadır.

Kitabü’l-İdrak li-Lisani’l Etrak

Kitâbü’l-İdrâk li-Lisâni’l-Etrâk, 18 Aralık 1312 tarihinde Kahire’de, Ebu Hayyan Muhammed bin Yusuf tarafından yazılmış bir sözlük ve gramer kitabıdır. Bu eser, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış olup, Mısır Kıpçak sahasının en değerli eserlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Arap sözlükçülük geleneğine uygun bir şekilde düzenlenmiş olan eser, Arapça-Kıpçakça biçiminde hazırlanmıştır ve hem sözlük hem de dilbilgisi kuralları içermesi açısından kapsamlı bir kaynak niteliğindedir (Gülensoy, 2000: 401;Özyetgin, 2001: 41-42). Eserin yazarı Ebu Hayyan, 1256 yılında Gırnata’da doğmuş ve 1334’te Mısır’da vefat etmiş, döneminin önemli bir Arap dilcisi ve dil bilginiydi. Kitâbü’l-İdrâk, Ebu Hayyan’ın Türk dili üzerindeki bilgi birikimini ve Türkçe’ye olan

ilgisini yansıtan önemli bir çalışmadır. Eserin dikkat çekici özelliklerinden biri, Kıpçak Türkçesinin yanında Türkmen adının da geçmesidir. Bu durum, Kıpçak ve Türkmen unsurlarının dilsel ve kültürel bağlarına işaret etmektedir (Demirci, 1998: 146). Kitâbü'l-İdrâk, günümüzde İstanbul'daki iki önemli kütüphanede korunmaktadır:

- Bayezid Umumi Kütüphanesi Veliyüddin Efendi Bölümü,
- İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi Arapça Yazmalar Bölümü.

Eserin ilk yayını, Selanikli Mustafa Efendi tarafından yapılmıştır. Ancak bu çalışma yalnızca bir nüshaya dayandığı ve metodolojik eksiklikler içerdiği için bilimsel açıdan yeterli bulunmamıştır. Daha sonra, eserin iki nüshası birlikte değerlendirilerek Ahmet Caferoğlu tarafından yayımlanmıştır. Caferoğlu'nun çalışması, eserin dil ve içerik açısından daha kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak tanımıştır (Demirci, 1998: 146). Kitâbü'l-İdrâk, Türk dili çalışmalarında ve özellikle Mısır Kıpçak Türkçesi üzerine yapılan araştırmalarda temel bir kaynak niteliğindedir. Bu eser, Türk dili tarihindeki yerini Divanü Lugat-it Türk ile benzer bir misyon üstlenerek almıştır. Türkçe'nin Kıpçak lehçesiyle yazılmış dil bilgisi kuralları ve sözlük kayıtlarını sunan eser, yalnızca dilbilimsel açıdan değil, aynı zamanda Türk-Mısır etkileşimini anlamak açısından da büyük bir değere sahiptir. Eser, Türkoloji araştırmalarında Kıpçak Türkçesi'nin zenginliğini ve Mısır'daki Türk kültürünün etkilerini yansıtmasıyla ön plana çıkmaktadır. Ebu Hayyan'ın titiz çalışması, yalnızca döneminin dil özelliklerini belgelemenin ötesine geçerek, Türk dilinin diğer dillerle olan etkileşimini ve Türklerin kültürel mirasını da günümüze taşıyan bir rehber niteliğindedir.

Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugati't-Türkiyye

Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugati't-Türkiyye, Kıpçak Türkçesi üzerine yazılmış bir gramer ve sözlük kitabıdır. Eserin yazarı ve yazılış tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte, bazı kayıtlara dayanarak 1425'ten önce Mısır'da yazıldığı tahmin edilmektedir (Demirci, 1998: 147). Eser, iki ana kısımdan oluşmaktadır:

Sözlük Kısmı: Arapça kelimeler, alfabetik olarak sıralanmış ve karşılıkları Türkçe verilmiştir. Her harfte önce isimler, ardından fiiller ve bunların Türkçe karşılıkları yer almaktadır. Sözlük kısmında yaklaşık 3000 Türkçe kelime bulunmaktadır. Bazı Arapça kelimelere karşılık olarak, Türkçedeki birden fazla sinonim verilmiştir (Özyetgin, 2001: 57).

Gramer Kısmı: Morfoloji ve sentaks (sözdizimi) bölümlerinden oluşmaktadır. Türkçe'nin yapısal özellikleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Eserin bilinen tek yazma nüshası, İstanbul Bayezid Umumi Kütüphanesi Veliyüddin Efendi Bölümü'nde bulunmaktadır. Eserden ilk olarak Fuad Köprülü bahsetmiş, daha sonra ayrıntılı tanıtım A. Zajaczkowski tarafından yapılmıştır. T. Halasi Kun, 1942 yılında eserin tıpkıbasımını Budapeşte'de yayımlamış, ardından Besim Atalay, eseri 1945 yılında Türkiye Türkçesine aktararak yayımlamıştır. Atalay'ın çalışmasında, eserin tıpkıbasımı da yer almaktadır (Demirci, 1998: 147). Et-Tuhfetü'z-Zekiyye, Kıpçak Türkçesi'nin söz varlığı ve dil yapısını detaylı bir şekilde belgeleyen, Türk dili tarihi açısından önemli bir kaynaktır. Sözlük kısmında Türkçe sözcüklerin Arapça karşılıkları verilmesi ve sinonimlerin yer alması, dilin zengin söz varlığını göstermektedir. Gramer kısmında ise Türkçe'nin yapısal özelliklerinin sistematik bir şekilde ele alınması, eseri dönemin Türk dili üzerine yapılmış kapsamlı çalışmalar arasında ön plana çıkarmaktadır. Bu eser, yalnızca bir dil bilgisi kitabı ve sözlük olmanın ötesinde, Türk diliyle Arap dili arasındaki etkileşimi ve Kıpçak Türkçesi'nin XV. yüzyıl başlarındaki durumunu anlamak açısından önemli bir referans kaynağıdır. Ayrıca, eser üzerine yapılan tıpkıbasım ve tercüme çalışmaları, Türkoloji araştırmalarında değerli bir temel sağlamıştır.

Kitabü Bülgatü'l-Müştak fi Lugati't-Türk ve'l-Kıpçak

Bülgatü'l-Müştâk, XIV. yüzyılın ikinci yarısı ile XV. yüzyılın başlarında yazıldığı tahmin edilen, Arapça-Türkçe bir sözlük olup, Memlûkler dönemine ait önemli eserlerden biridir. Eserin yazarı, Türkçeye hâkim bir dilci olan Cemaleddin Ebu Muhammed Abdullah ed-Türki'dir. Yazar, eserine önsözünde "Türk dili sözlüğünün tercümesi" anlamına gelen "Tercümân el-Lugât et-Türkiya" adını vermiştir. Eserin yazılış tarihi tam olarak bilinmemekle birlikte, kayıtlara dayanarak 1451 yılından önce yazıldığı tahmin edilmektedir. Yazar, okuyucuları tatmin etmek amacıyla kullandığı kaynakları da eserde belirtmiş ve böylece çalışmasını güvenilir bir dil kaynağı haline getirmiştir. Bülgatü'l-Müştâk, Türk dili ve Arap dili arasındaki ilişkiyi yansıtan ve Türkçenin o dönemdeki zengin dil yapısını ortaya koyan bir çalışmadır. Eser, isimler ve fiiller olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. 1938 yılında, eserin isimler kısmı, 1954 yılında ise fiiller kısmı, Prof. A. Zajaczkowski tarafından Varşova'da yayımlanmıştır. İsimler kısmında, Fransızca bir önsöz, isimler fihristi, Arap harfleriyle yazılmış metin ve eserin birkaç sayfasının fotoğrafları bulunmaktadır. Fiiller kısmında ise, Lehçe bir önsöz, fiiller fihristi ve fiiller

kısının tıpkıbasımı yer almaktadır. Bu bölümlerde, Türkçe sözcüklerin Arapça karşılıkları alfabetik sıraya göre düzenlenmiş, her bir harfte önce isimlere, ardından fiillere yer verilmiştir. Eserde, bazı Arapça kelimelerin birden fazla Türkçe sinonim karşılıkları da sunulmuştur. Eserin tek yazma nüshası Paris'te bulunmaktadır. İlk olarak Fuad Köprülü, Bülğatü'l-Müştâk'tan bahsetmiş, eserin bilim dünyasına tanıtılmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Daha sonra, Zajaczkowski eserin ayrıntılı tanıtımını yaparak bilimsel çalışmaların önünü açmıştır. Bülğatü'l-Müştâk, Türkçenin Memlûkler dönemindeki söz varlığını ve dil yapısını detaylı bir şekilde ortaya koyan, özellikle Arapça harflerle yazılmış Türkçe metinleri içermesi açısından son derece kıymetli bir kaynaktır. Bu eser, yalnızca bir sözlük olmanın ötesinde, Kıpçak Türkçesi'nin dil yapısını anlamak ve Türk dili tarihini incelemek isteyen araştırmacılar için önemli bir rehber niteliğindedir.

El-Kavaninü'l-Külliyeye li-Zabtî'l-Lugati't-Türkiyye

Türkçeyi El-Kavâninü'l-Külliyeye li-Zabtî'l-Lugati't-Türkiyye, XV. yüzyılın başlarında Mısır'da yazıldığı tahmin edilen, Kıpçak Türkçesi'ni Araplara öğretmek amacıyla hazırlanmış bir gramer eseridir. Yazarı kesin olarak bilinmemekle birlikte, yazarın Türk olmamasına rağmen Türkçeye son derece hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Eser, yalnızca bir gramer kitabı olup, sözlük kısmı bulunmamaktadır. Bu özelliği, Memlûk dönemi dil eserlerinden ayrılan önemli bir noktadır. 169 sayfadan oluşan eserin yazma nüshası, İstanbul Süleymaniye Kütüphanesi Şehit Ali Paşa Bölümü'nde muhafaza edilmektedir. İlk olarak, Kilisli Rifat Bilge tarafından 1928 yılında yayımlanmış ve bu yayına Fuad Köprülü bir önsöz yazmıştır (Demirci, 1998: 148). El-Kavânîn, dilbilgisel açıdan oldukça kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Eser, üç ana bölüme ayrılmıştır: fiiller, isimler ve ekler. Özellikle fiil konusuna diğer gramer eserlerine kıyasla daha fazla yer verilmiştir. Bu durum, Kıpçak Türkçesi'nin dil yapısındaki dinamikliğin ve kullanımındaki çeşitliliğin ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Ayrıca, gramer bölümlerinde yer yer kelime listelerine yer verilmiş ve bu listelerde yaklaşık 500 sözcük bulunmaktadır. Eserin sonuç (Hatime) kısmında, fiillerin tekil ikinci şahıs emir biçimleri liste halinde verilmiştir. Bu sistematik yapı, dil öğretiminde tümevarım yöntemi ve dil bilgisi çeviri yöntemlerinin uygulamaya yönelik bir biçimde kullanıldığını göstermektedir (İşcan, 2012: 14). Eserin, Arapça bir Türkçe gramer kitabı olması ve yalnızca gramer kurallarını içermesi, onu dönemin diğer Kıpçak sözlük ve gramer eserlerinden ayıran en belirgin özelliklerden biridir. Tümevarım yöntemiyle dil öğretimini hedefleyen bu çalışma, Kıpçak Türkçesi'nin dil bilgisel

sistematliğini detaylı bir şekilde aktarmış ve dönemin dil öğretim metotlarına ışık tutmuştur. 500 civarındaki Türkçe kelimenin Arap dil kurallarıyla ilişkilendirilerek ele alınması, eserin Türkoloji ve dil öğretimi açısından tarihsel önemini artırmaktadır. El-Kavâninü'l-Küllîyye, yalnızca Kıpçak Türkçesi'ni öğrenmek isteyenlere değil, aynı zamanda Türk dili tarihi araştırmacılarına da zengin bir kaynak sunmaktadır. Eser, Türkçe'nin Memlûkler dönemindeki yapısal özelliklerini anlamak ve Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemleri incelemek açısından değerli bir belge niteliğindedir.

Ed-Dürretü'l-Muzî'a fî'l-Lugati't-Türkiyye

Memlûkler döneminde Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmış önemli sözlüklerden biri de Floransa'da bulunan eserdir. Bu eser, 24 sayfadan oluşmakta olup, içerik 4 veya 5 sütun üzerine düzenlenmiştir. Sözlükte, Türkçe kelimeler, Arapça karşılıklarının hemen altında gösterilmiştir. Bu sistematik yapı, Türkçe kelimelerin Arapçayla ilişkilendirilerek öğretimini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Eseri bilim dünyasına kazandıran kişi A. Zajaczkowski'dir. Zajaczkowski, sözlük üzerine ayrıntılı incelemeler yapmış, bulgularını ve orijinal metni makaleler halinde yayımlamıştır. Eserin, Memlûkler döneminde Türkçenin Araplara öğretilmesi sürecinde kullanılan dil materyalleri arasında yer alması, dil öğretim tarihindeki önemini artırmaktadır (Demirci, 1998: 148). Bu tür sözlükler, Türkçe'nin tarihsel gelişimini ve Arapça ile olan etkileşimini anlamak için önemli kaynaklar arasında yer almakta ve Türkoloji çalışmaları açısından büyük bir değer taşımaktadır.

3.5.6. Çağatayca Sözlükler

Çağatayca, Türk edebiyatında klasik yazı dili geleneğinin devamı niteliğinde olan, Arapça, Farsça ve Moğolca sözcüklerin Türkçe ile harmanlandığı bir yazı dilidir. Bu dil, özellikle Orta Asya'da edebiyatın, kültürün ve yönetim dilinin zenginleşmesinde önemli bir rol oynamıştır. Sözcük dağarcığında Arapça ve Farsça kökenli kelimelerin yanı sıra Moğolca kelimeler de yer alır. Çağatayca üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Eckmann, bu yazı dilini üç döneme ayırmıştır: Klasik Öncesi, Klasik ve Klasik Sonrası Dönemler. Bu sınıflandırma, Çağatayca'nın tarihsel gelişimini ve dönemsel farklılıklarını anlamada temel bir yol haritası sunmaktadır. Klasik Çağatayca'nın en önemli temsilcisi, Ali Şir Nevai'dir. Nevai, eserlerinde sıkça süslü Arapça ve Farsça kelimeler kullanmış, aynı zamanda Türkçenin üstünlüğünü savunduğu ve zenginliğini gösterdiği Muhakemetü'l-Lugateyn adlı

eserinde Çağatayca ve Moğolca sözcüklere de yer vermiştir. Bu eser, yalnızca dilsel bir karşılaştırma yapmanın ötesinde, Türkçenin derin söz varlığını ortaya koymasından açısından büyük bir öneme sahiptir. Nitekim Nevai'nin eserlerinde geçen ve daha önce herhangi bir sözlükte bulunmayan bazı kelimeler ilk kez Çağatayca'da kaydedilmiştir. Bu durum, Muhakemetü'l-Lugateyn'in, Çağatayca'nın söz varlığı açısından bir kaynak eser olduğunu göstermektedir. Çağatayca, günümüz Türkçesinde olduğu gibi, Arapça, Farsça ve Moğolca kelimelere Türkçe ekler getirilerek yeni sözcükler türetilmesi açısından da dikkat çekicidir. Bu özelliği, Çağatayca'nın hem dönemin dil etkileşimlerini hem de Türkçenin yaratıcı gücünü yansıtan bir yazı dili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Ali Şir Nevai ve diğer Çağatay şairleri, bu dilin estetik, zengin ve işlevsel yapısını eserlerinde başarıyla sergilemişlerdir (Ölmez, 1998: 137-138).

Abuşka

16. yüzyılın başlarında Anadolu'da kaleme alınmış olan bu Çağatayca-Eski Anadolu Türkçesi sözlüğü, Ali Şir Nevai'nin ölümünden sonra yazılmış ve Çağatay Türkçesi'ne ait en eski sözlüklerden biri olarak kabul edilmiştir. J. Thury'e göre, bu eser tüm Çağatay Türkçesi sözlüklerine kaynaklık etmiş ve kendisinden sonraki sözlük çalışmalarını derinden etkilemiştir. 2000 kadar sözcük içeren sözlük, Arap alfabesi sistemine göre alfabetik sırayla düzenlenmiş olup, kelimelerin ayrıntılı anlamlarının yanı sıra, geçtiği eserler belirtilmiş ve bu eserlerden alınan beyitlerin Türkçeye çevirisi de verilmiştir. Türkiye'deki kitaplıklarda birçok yazma nüshası bulunan eser, Çağatayca ile Türkçe arasında önemli bir köprü niteliği taşımaktadır (Rahimi, 2018, 73). Eser, ilk kez 1862 yılında Armin Vambery tarafından Peşte'de Macarca olarak yayımlanmıştır. Bu çalışmada, 22 sayfalık bir giriş bölümüne yer verilmiş, sözlük ve içindeki kelimeler hakkında bilgiler verilmiştir. Ancak, sözcüklerin anlamları sunulmuş olmasına rağmen örnek cümle ya da beyitlere yer verilmemiştir. Daha sonra, 1869 yılında V. V. Veliaminof-Zernof, eseri Fransızcaya çevirerek yayımlamıştır. Veliaminof-Zernof'un çalışmasında, sözlüğün büyük ölçüde Ali Şir Nevai'nin eserlerine dayandığı belirtilmiş ve Nevai'nin eserleri ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Ayrıca, daha önce yapılmış sözlük çalışmalarına da değinilmiştir (Ölmez, 1998: 139). Sözlük üzerinde çalışma yapan bir diğer önemli isim ise Besim Atalay'dır. Atalay'ın "Abuşka Lügati" veya "Çağatay Sözlüğü" adını verdiği çalışması, ölümünden sonra yayımlanmıştır. Atalay, eseri aslına uygun bir şekilde çevirmiş ve Arap alfabesi sırasını korumuştur. Bununla birlikte, sonuna Latin alfabesine göre bir

dizin ekleyerek kullanıcılar için eseri daha erişilebilir hale getirmiştir. Atalay, Türkiye'deki tüm nüshaları inceleyerek çalışmasını oluşturmuş ve yazmalar arasında büyük farklar olmamakla birlikte, "Fatih Nüshası"nın en doğru nüsha olduğunu belirtmiştir (Ölmez, 1998: 139). Bu sözlük, yalnızca bir dilbilimsel çalışma değil, aynı zamanda Çağatayca'nın zengin söz varlığını ve Ali Şir Nevai'nin eserlerinin etkisini ortaya koyan tarihsel bir kaynak niteliği taşımaktadır. Sözlük, Çağatay Türkçesi'nin Eski Anadolu Türkçesi üzerindeki etkisini anlamak ve Türkoloji çalışmaları için önemli bir referans sağlamaktadır.

Badaiu'l-Lugat

Borovkov'a göre bu eser, Çağatayca'nın bilinen en eski sözlüğüdür ve Çağatayca-Farsça bir sözlüktür. Sözlük, özellikle Ali Şir Nevai'nin şiirlerini anlamak amacıyla düzenlenmiştir ve döneminin önemli dil kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir. Eserin yalnızca tek bir yazma nüshası bulunmaktadır ve bu nüshanın bir kopyası Leningrad Devlet Kütüphanesi'nde muhafaza edilmektedir. Arap alfabesi sistemi kullanılarak düzenlenen sözlükte, kelimelerin ünlüleri genellikle belirtilmemiş ve harekelenmemiştir. Ancak, kelimelerin doğru okunmasını kolaylaştırmak için okunuşlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir (Ölmez, 1998: 140). Sözlük üzerinde önemli çalışmalar yapan isimlerden biri de Borovkov'dur. 1961 yılında yayımlanan çalışmasında, sözlüğün içerik ve yapısı üzerine detaylı bilgiler sunmuştur. Çalışmasının giriş kısmında, eserin yazarı ve tarihine ilişkin bilgiler verirken, sözlüğü Abuşka ve Senglah gibi diğer önemli eserlerle karşılaştırmıştır. Borovkov, sözcükleri orijinaline sadık kalarak Arap alfabesi sırasına göre aktarmıştır. Bu özelliğiyle, eserin Çağatayca'nın dil yapısını anlamada önemli bir katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu eser, Ali Şir Nevai'nin edebi dilini çözümleme ve Çağatayca'nın söz varlığını derinlemesine inceleme açısından kıymetli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. Sözlük, yalnızca dilsel değil, aynı zamanda tarihsel ve edebi bağlamda da önemli bir referans niteliği taşımaktadır. Borovkov'un bu sözlük üzerine yaptığı titiz çalışmalar, Türkoloji ve Çağatayca araştırmaları için önemli bir yol gösterici olmuştur.

Senglah

Senglah, Çağatay Türkçesi'nin en önemli sözlüklerinden biri olup, kendisinden sonraki bütün Çağatay Türkçesi sözlüklerine kaynaklık etmiştir. Eser, Mirza Mehdi Han

tarafından h. 1172-1173 (1758-1760) yılları arasında kaleme alınmıştır. Mirza Mehdi Han, Nâdir gâh'ın (hük. 1736-1747) münşi ve tarihçisi olarak tanınmakta ve Dürre-yi Nâdirî, Târîh-i Cihân-güÇā-yı Nâdirî ve MünÇe'ât (Risāle-yi Bedî'î) gibi önemli eserlerin yazarıdır. Ayrıca, Mehdi Han'ın, Ġmanî Tâli' Herevî, Ferâġî, Nedr-'Alî, Mirza 'Abdu'l-Celîl Naşîrî gibi diğer Çaġatay Türkçesi sözlük yazarlarından bahsetmesi, sözlüğün tarihsel bağlamını anlamada önemlidir (Akt.: Rahimi, 2018: 81). Senglah, yazılma amacı açısından Abuşka ile benzerlik göstermekte olup, temel hedefi Ali Şir Nevai'nin eserlerinin anlaşılmasını sağlamaktır. Ancak bu sözlük, yalnızca Nevai'nin eserlerine dayanmamakta, aynı zamanda Lütfî, Hüseyin Baykara, Babür Divanı, Babürname ve Çaġatayca yazılmış bir Kelile ve Dimne gibi eserlerden de yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu özellik, Senglah'ın Çaġatay Türkçesi'nin söz varlığını çok yönlü bir biçimde yansıtmayı sağlamaktadır. Eserde, 6000 kadar sözcük, yüzlerce örnek beyit ve mensur parça bulunmaktadır. Sözlük, giriş, asıl sözlük ve açıklama olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde, Çaġatayca'nın gramer özelliklerine yer verilmiştir. İkinci bölüm, asıl sözlük kısmıdır ve Çaġatayca kelimeler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Üçüncü bölümde, Ali Şir Nevai'nin bazı eserlerinde geçen Arapça ve Farsça kelimeler ile tabirlerin açıklaması yapılmıştır (Ölmez, 1998: 141). Eser, Çaġatayca bir sözlük olmasına rağmen, çok sayıda Azerice, Anadolu Türkçesi ve Moğolca kelimeleri de içermektedir. Senglah, günümüzde British Museum, Oxford, Londra, Paris ve Tahran olmak üzere toplam altı yazma nüshaya sahiptir. Bu yönüyle, geniş bir coğrafyadaki araştırmacılar için önemli bir kaynak niteliği taşır. Sözlük üzerinde E. Denison Ross, Janos Eckmann ve Karl Heinrich Menges gibi önemli isimler çalışmalar yapmıştır. Henüz yazma halinde olup üzerinde derinlemesine çalışılmamış olan bu sözlük, yalnızca Çaġatay Türkçesi'nin değil, aynı zamanda Türk dilinin tarihsel gelişiminin izlenmesi açısından da önemli bir eser olarak değerlendirilmektedir (Ölmez, 1998: 140-141).

Lugat-i Çaġatay ve Türki-i Osmani

Şeyh Süleyman Efendi tarafından yazılmış olan bu eser, Ignaz Kunos tarafından kısaltılarak Almancaya çevrilmiştir. Çalışma, 201 sayfa olup, eserin başında kısa bir önsöz, ardından ise sözlük bölümü bulunmaktadır. Sözlük, Latin alfabesine göre alfabetik sırada düzenlenmiş olup, madde başları italik olarak belirtilmiştir. Her bir madde başının karşısında, kelimenin Türkçe ve Almanca anlamları verilmiştir. Bu düzenleme hem Türkçe hem de Almanca öğrenenler için önemli bir referans kaynağı sunmaktadır. Bu eserin yanı

sıra, Kıpçak dönemine ait diğer önemli sözlükler arasında Hulasa-i Abbasi, Dictionnaire Turk Oriental ve Kelür-name gibi eserler de bulunmaktadır. Bu eserler, Kıpçak Türkçesi'nin söz varlığını ve dil özelliklerini anlamak açısından önemli kaynaklar arasında yer alır (Ölmez, 1998: 137-142). Söz konusu eserler, Türk dili tarihindeki dönemsel farklılıkları, kültürel etkileşimleri ve dilin gelişim sürecini incelemek isteyen araştırmacılar için büyük bir öneme sahiptir. Hem içerik hem de alfabetik düzenleme açısından sundukları yapısal özelliklerle dönemin dil bilimi çalışmalarına ışık tutmaktadır.

3.5.7. Eski Anadolu Türkçesinin sözlükleri

Eski Anadolu Türkçesi, bugünkü Türkiye Türkçesi'nin temeli olup, kendisinden sonra gelen Osmanlıca ve Türkiye Türkçesi'nden hem söz varlığı hem de yapı özellikleri bakımından birçok yönden farklılık göstermektedir. Bu dönemde, önceki Eski Türkçe'nin birçok unsuru varlığını sürdürmüş, ancak bu unsurlar Eski Anadolu Türkçesi'nden sonra dilde ortadan kalkmıştır. Türkçe, bu dönemden itibaren yoğun bir şekilde Arapça ve Farsça'nın etkisi altına girmiş ve Eski Anadolu Türkçesi daha yalın bir dil yapısı olarak kalmıştır. Söz varlığı açısından bakıldığında, bu dönemde Türkçe sözcüklerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Günümüzde yabancı kökenli sözcüklerle ifade edilen pek çok kavram, Eski Anadolu Türkçesi'nde Türkçe kökenli kelimelerle karşılanmıştır (Erdağı, 1998: 153). Bu dönemde, yazı dili tam anlamıyla ölçünlü bir yapı kazanmamış olduğundan, metinlerde ağız özellikleri ve yöresel sözcükler sıklıkla yer almaktadır. Eski Anadolu Türkçesi'ne ait doğrudan hazırlanmış bir sözlük bulunmamakla birlikte, bu dönemle ilgili kelime derlemeleri ve açıklamaları, Tarama Sözlüğü ve dönemin eserlerine yapılan incelemelerden elde edilen sözlük ve dizin bölümleri gibi çalışmalardan sağlanmaktadır. Eski Anadolu Türkçesi üzerine yapılan ve dönemin dil özelliklerini yansıtan bazı önemli eserler şunlardır: Şeyhi Divanı Tarama Sözlüğü ve Nüsha Farkları, Dede Korkut, Yusuf ve Zeliha, Vesiletün-Necat (Mevlid), Tarama Sözlüğü (I-VIII), Yeni Tarama Sözlüğü, Sultan Veled'in Türkçe Manzumeleri, Dede Korkut II İndeks-Gramer, Tezkiretül-Evliya, Marzuban-Name Tercümesi, Cem Sultan'ın Türkçe Divanı, Süheyl ü Nev-bahar, Gülistan Tercümesi, Kelile ü Dimne, Kıssa-i Yusuf, Kitab-ı Gunya, Türk Dilinin Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi, Aşık Paşa'nın Elifnamesi ve Dil Özellikleri (Erdağı, 1998: 154). Bu eserler, Eski Anadolu Türkçesi'nin dil özelliklerini anlamak ve bu dönemin söz varlığını incelemek için önemli kaynaklardır. Ayrıca, Türkçenin tarihsel süreçteki gelişimini, yabancı dillerden etkilenmeden önceki özgün

yapısını ve kullanımını anlamak açısından kıymetli birer belge niteliği taşımaktadır. Eski Anadolu Türkçesi, Türkçenin köklü ve güçlü yapısını yansıtarak Türk dili çalışmalarında özel bir yere sahiptir.

Bu dönemde yazı dili tam ölçünlü olmadığından, dilde ağız özellikleri ve yöresel sözcükler de görülmektedir. Elimizde tarama sözlüğü dışında eski Anadolu Türkçesi için hazırlanmış doğrudan doğruya bir sözlük bulunmamaktadır. Ancak eski Anadolu Türkçesi ile yazılmış eserler üzerine yapılan incelemelerin sözlük ve dizin bölümleri mevcuttur. Bu eserleri şöyle sıralayabiliriz: Şeyhi Divanı Tarama Sözlüğü ve Nüsha Farkları, Dede Korkut, Yusuf ve Zeliha, Vesiletün-Necat Mevlid, XIII. Asırdan günümüze kadar toplanmış tanıklarıyla tarama sözlüğü, Tarama Sözlüğü I-VIII, Yeni Tarama Sözlüğü, Sultan Veled'in Türkçe Manzumeleri, Dede Korkut II indeks-gramer, Tezkiretül-Evliya, Marzuban-Name Tercümesi, Cem Sultanın Türkçe Divanı, Süheyl ü Nev-bahar, Gülistan Tercümesi, Kelile ü Dimne, Kıssa-i Yusuf, Kitab-ı Gunya, Türk Dilinin Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi, Aşık Paşa'nın Elif-namesi ve Dil Özellikleri (Erdağı, 1998:154).

Osmanlı Dönemi Sözlükleri

Türk sözlük biliminin temelleri, 11. yüzyılda yazılan Divanu Lügati't-Türk'e kadar dayanmaktadır. Bu eserle başlayan sözlük geleneği, Kamus-ı Türki'ye kadar olan süreçte, genel olarak Farsça-Türkçe ve Arapça-Türkçe sözlükler şeklinde gelişmiştir. Bu dönemdeki sözlükler, Arap sözlükçülük geleneği doğrultusunda düzenlenmiştir ve biçimsel olarak Arap sözlüklerinin yapısını örnek almıştır (Aksan, 1998: 115; Yavuzarslan, 2004: 186). Sözlüklerin yazılma sebepleri arasında, ticari, siyasi ve kültürel ilişkiler gibi siyasal etkilerin önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Milletlerin birbirlerinin dillerini öğrenme ihtiyacı, bu sözlüklerin hazırlanmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle, ticaret ve siyaset alanındaki ilişkilerde bu sözlükler birer araç olarak kullanılmıştır. Günümüzde de benzer bir durum söz konusudur; hangi milletlerle sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkiler yoğun ise, o diller arasında çift dilli sözlüklerin yaygınlığı artmaktadır (Yavuzarslan, 2004: 187). Bir dilin kurallarını inceleyen bilgi dalına gramer (dilbilgisi), bir dilin sözcük dağarcığını toplayan eserlere ise sözlük denilmektedir. Tarih boyunca, özellikle Araplar, sözlük bilgisine büyük önem vermiş ve bu alanda diğer İslam medeniyetlerine örnek olmuşlardır (Akt.: Yavuzarslan, 2004: 187). Eski dönemlerdeki sözlüklerin bir kısmı, Kur'an'ın

Türkler tarafından daha kolay okunup anlaşılması amacıyla hazırlanmış tematik sözlüklerdir. Bu tür sözlüklerin en bilinen örneklerinden biri, Ferište İbni Melik'in yazdığı Ferišteoğlu Lügati'dir. Ayrıca, Kıpçak ve Eski Anadolu Türkçesi sahasında da tematik türde yazılmış sözlükler bulunmaktadır (Akt.: Yavuzarslan, 2004: 187). Türkiye Türkçesi'nin önemli sözlükleri, özellikle 19. yüzyılın ortalarından sonra, yani Tanzimat Dönemi'nden itibaren dikkat çekmeye başlamış ve bu dönemde sözlük çalışmaları artış göstermiştir (Parlatır, 1995: 4). Bu bağlamda, Şemsettin Sami'nin Kamus-ı Türki adlı eseri, Türk sözlükçülük tarihinde bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Arap sözlükçülük anlayışından batı sözlükçülük anlayışına geçiş sürecinin en önemli örneklerinden biri olan bu eser, Türk sözlükçülük geleneğinde modern yöntemlerin uygulanmasını teşvik eden bir çalışma olarak değerlendirilmektedir.

Osmanlı Dönemi Türk Sözlükleri

Türk sözlükçülüğü, daha çok Osmanlı matbaasında basılan ve Tanzimat Dönemi'nden sonra kaleme alınan çeşitli türdeki sözlüklerle dikkat çekmektedir. Eski yazma sözlüklerin tamamı tespit edilememekte ve mevcut nüshaları yeterince gün yüzüne çıkarılamamaktadır. Türkiye Türkçesi'nin leksikografisi üzerine yapılan çalışmalarda, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde yazılmış ve Osmanlı matbaalarında basılmış iki dilli veya açıklamalı sözlüklerden sıkça bahsedilmiştir (Gökçe, 1998; Parlatır, 1995; Dilaçar, 1953). Araştırmaların, özellikle Tanzimat sonrası dönemde kaleme alınan sözlükler üzerinde yoğunlaşmasının temel sebebi, Türk sözlükçülüğünün bu tarihten itibaren belirgin bir gelişim göstermeye başlamasıdır. Ancak bu süreçteki sözlük yazma girişimleri, daha çok kişisel çabaların ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Tanzimat'la birlikte aydınların öncülüğünde sözlük çalışmaları hız kazanmıştır (Parlatır, 1995: 4). Tanzimat aydını ve yazarı Namık Kemal, "Lisan-ı Osmani'nin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazatı Şamildir" adlı yazısında, Türk sözlükçülüğünün mevcut durumunu değerlendirmiş, gerekli olan sözlüğün nasıl hazırlanması gerektiğine dair önemli ilkeler ortaya koymuş ve dilin işlenmesi konusunda dikkate değer önerilerde bulunmuştur. Namık Kemal'e göre, Türkçeye mahsus muntazam ve mükemmel bir sözlük oluşturulması bir gerekliliktir ve bu ihtiyaç uzun zamandır hissedilmektedir. Ayrıca, sözlüğün Osmanlılar için hazırlanacaksa onların ihtiyaçlarına uygun bir içerikte olması gerektiğini vurgulamıştır (Parlatır, Ömertoy, 1987: 50-52; Tanpınar, 1997: 419-421; Yetiş, 1996: 62-63). Tanzimat

dönemi, Türk sözlükçülüğünün gelişiminde bir dönüm noktasıdır. Bu dönemde yazılan eserler, sözlüklerin yalnızca dil öğrenimi ve kültür aktarımı açısından değil, aynı zamanda bir milletin dil bilincini geliştirme ve dilini zenginleştirme sürecinde nasıl bir rol oynayabileceğini de göstermektedir. Tanzimat aydınlarının bu alandaki çalışmaları, modern Türk sözlükçülüğünün temellerini atmış ve günümüze kadar uzanan bir geleneğin başlangıcını oluşturmuştur.

- Arapça sözcüklerin Türkçedeki kullanımları göz önünde bulundurulmalıdır. Sözlüğe alınacak Arapça sözcüklerin, Osmanlı Türkçesinde kullanıldığı biçimleri ve anlamları esas alınmalıdır.

- Sözlük, dilin sözcüklerini içermeli ve sözcüklerin asıl ve yan anlamlarını belirtmelidir. Her kelimenin yalnızca yüzeysel bir tanımının verilmesi yerine, onun asıl anlamı ve yan anlamları açıkça ifade edilmelidir. Bu, kullanıcıların dilin zenginliğini daha iyi kavrayabilmesini sağlayacaktır.

- Arapça alıntılar, yalnızca Osmanlı dilinde kazandığı anlamlarıyla yer almalıdır. Arapça sözcüklerin kendi dilindeki tüm anlamları verilmek yerine, Osmanlı Türkçesi bağlamında kullanılan ve kazandığı anlamlar belirtilmelidir. Bu, sözlüğün daha işlevsel ve odaklı bir yapıya sahip olmasını sağlayacaktır.

- Osmanlı dilinde kullanılmayan Arapça ve Farsça sözcüklere sözlükte yer verilmemelidir. Sözlük, sadece Osmanlı Türkçesinde yer bulmuş ve kullanılmakta olan sözcükleri içermeli, dilde yeri olmayan sözcükleri kapsam dışında bırakmalıdır (Yavuzarslan, 2004: 189).

Tanzimat’a kadar Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı sahasında yazılan sözlükler, genellikle Arapça-Türkçe, Farsça-Türkçe ya da Arapça ve Farsçadan Türkçeye yapılan tercümelere dayanıyordu. Tanzimat öncesi sözlükler, doğu dillerinden Osmanlı Türkçesine yapılan çeviriler üzerine kuruluydu. Namık Kemal’in de belirttiği gibi, Osmanlı Devleti’nde resmi yazışmalarda kullanılan Osmanlı Türkçesine dayalı bir sözlük oluşturulmamıştı (Yavuzarslan, 2004: 190).

Osmanlı sahasında Türkçe sözcüklerin madde başı olarak verildiği ilk sözlük, Şeyhülislam Esad Efendi’nin *Lehçetü’l-Lügat* adlı eseridir. Bu sözlük, Türkçe söz varlığını eski ve yöresel biçimleriyle içerirken, alıntı sözcükleri Türkçedeki kullanım biçimlerine göre eklemiştir. Türk Dil Kurumu’nun “Türkiye Türkçesi Sözlükleri Projesi Eski Sözlükler Dizisi” kapsamında, bu eser Latin harflerine çevrilerek yayımlanmıştır (Kırkkılıç, 1999).

Eser-i Şevket ve Sir James W. Redhouse'un Muntehabat-ı Lügat-i Osmaniyye adlı sözlüğü, Osmanlı Türkçesindeki Arapça ve Farsça sözcükleri içeren önemli eserlerdendir (Findley, 1998: 227; Gökçe, 1998: 32). Bu sözlükler, Osmanlı Türkçesinin dil yapısını ve söz varlığını anlamak açısından önemli kaynaklardır.

Ahmed Vefik Paşa'nın Lehçe-i Osmanî adlı eseri, Osmanlı halkının dilinin Arapça, Farsça ve Türkçenin karışımı olan "Osmanlıca" olmadığını vurgulayan önemli bir çalışmadır (Çeri, 1998: 170). Paşa, bu eserinde Türkçenin bağımsız bir dil olduğunu ve kendi söz varlığıyla zengin bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bununla birlikte, Ahmed Vefik Paşa, sözlüğünde Türkçe sözcüklere yer verdiği için dönemin aydınları tarafından eleştirilmiştir. Eleştirilerin temelinde, Türkçe sözcüklerin anlamının zaten herkes tarafından bilindiği ve bu nedenle sözlükte bu sözcüklere yer verilmesinin gereksiz olduğu görüşü yatmaktadır (Çeri, 1998: 170-171). Ahmed Vefik Paşa'nın bu tutumu, Türkçenin bağımsız bir dil olarak kabul edilmesi ve korunması yönünde önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir.

Lehçe-i Osmanî, Türkçenin ön plana çıkmaya ve önemsenmeye başladığı bir eser olarak Osmanlı sözlükçülüğünde önemli bir dönüm noktasıdır. Tanzimat sonrası kaleme alınan diğer önemli sözlüklerden biri de Lügat-i Remzi adlı eserdir. Dr. Hüseyin Remzi tarafından yazılan bu sözlük, Arapça ve Farsça sözcüklerin temel ve yan anlamları ile eş anlamlılarını içermesi bakımından dikkat çekmektedir (Gökçe, 1998: 40).

Tanzimat dönemi sözlükçülüğünde yenilikçi yaklaşımlardan biri de Ebüzziya Tevfik tarafından geliştirilmiştir. Lügat-i Ebüzziya adlı sözlüğünde, dildeki alıntı Arapça ve Farsça sözcüklerle Türkçe sözcüklerin daha kolay okunmasını sağlamak için yenilikler yapmıştır. Sözlüğüne "Alamet-i Harekât" başlığı altında, Arapça, Farsça ve Türkçede hangi ünlülerin hangi hareketlerle karşılandığını gösteren bir cetvel eklemiştir (Gökçe, 1998: 39). Ayrıca, yazımı kalıplaşmış bazı sözcükleri bilinen biçimiyle kaydederken, doğru okunmalarını sağlamak için eski harflerle ayraç içinde okunuşlarını da belirtmiştir. Bu yaklaşımıyla Ebüzziya Tevfik, Osmanlı sözlükçülüğüne pratiklik kazandırmıştır (Yavuzarslan, 2004: 192).

Osmanlı sözlükçülüğünde teknik yenilikleriyle öne çıkan bir diğer eser ise Şemseddin Sami'nin Lügat-ı Şemseddin adlı sözlüğüdür. Şemseddin Sami, bu eseriyle Türkçe söz varlığını sistematik bir şekilde ele almış ve Osmanlı sözlükçülüğünde farklı bir yöntem ortaya koymuştur (Gökçe, 1998: 44-45).

Mehmet Salahi tarafından yazılan Kamus-ı Osmanî, Türkçede kullanılan Arapça, Farsça ve diğer yabancı söz varlığını kapsamaktadır. Sözlük, hareke esasına göre düzenlenmiştir. Ancak, aranan sözcüklerin hareketlerinin doğru bilinmemesi durumunda, sözlükte bu sözcüğü bulmak mümkün olmamaktadır. Bu durum, sözlüğün Osmanlıca sözlük tekniği açısından önemli bir eksikliği olarak değerlendirilmektedir (Yavuzarslan, 2004: 192).

Döneminde en çok ses getiren ve günümüzde de önemini koruyan sözlüklerden biri ise Lügat-i Naci'dir. Bu sözlük, yalnızca Osmanlı dilindeki Arapça, Farsça ve diğer yabancı kökenli sözcükleri içermektedir. Lügat-i Naci'nin yazımı, Muallim Naci tarafından başlanmış, ancak "fetva" sözcüğüne kadar tamamlanabilmiştir. Sözlük daha sonra Müstecabizade İsmet tarafından tamamlanmıştır. Bu eserde, alıntı sözcüklerin anlamları, kaynak dillerindeki kullanımlarına göre değil, Türkçedeki kullanım biçimlerine göre verilmiştir. Ayrıca, sözcüklerin yazımlarında Türkçedeki söyleniş biçimleri esas alınmıştır. Bu yönüyle Lügat-i Naci, kendisinden önceki ve sonraki sözlüklerden farklı bir özellik taşımaktadır (Gökçe, 1998: 42).

Mükemmel Osmanlı Lügati, Ali Nazima ve Faik Reşad tarafından yazılmıştır. Bu sözlük, Osmanlı nesirlerinde kullanılan Arapça ve Farsça sözcükleri içermektedir. Ancak bu sözcüklerin Osmanlı Türkçesinde orijinal dillerindeki biçimlerinden uzaklaştığı görülmektedir. Bu durum, sözcüklerin anlamlarının belirlenmesi ve doğru şekilde anlaşılması konusunda sorunlar yaratmaktadır.

Sözlükteki bu eksikliği gidermek için Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin Osmanlı Türkçesi içinde türetilmiş biçimlerini de kapsayan sözlüklerin hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, sözlükte birden fazla anlama sahip olan sözcüklerin esas anlamları, eş anlamlıları ve yan anlamları da verilmiştir. Bu yaklaşımla, sözlük Osmanlı döneminde kullanılan dilin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlamıştır (Gökçe, 1998: 49).

Siyasi akımların etkisiyle değişen dil politikaları, Osmanlı dili kavramının içeriğini de dönüştürmüştür. Osmanlı dili, Arapça-Farsça-Türkçeden oluşan karma bir dil olarak değil, Türkçe temelli bir dil olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bu değişimle birlikte, Osmanlı sözlüklerinin hazırlanmasında Türkçe sözcüklerin daha fazla dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır (Yavuzarslan, 2004: 194).

Kamus-ı Türkî'ye kadar yazılmış olan sözlüklerin büyük bir kısmı iki dilli sözlüklerdir ve genellikle Arapça-Türkçe ya da Türkçe-Arapça formatında hazırlanmıştır.

Türkçe söz varlığını ele alan sözlükler arasında Lehcetü'l-Lügat ve Lehçe-i Osmanî önemli örneklerdir. Ancak, Namık Kemal'in sözlükçülük ve sözlük anlayışıyla çizdiği çerçeveye, Kamus-ı Türkî'ye kadar ulaşamamıştır. Bu nedenle Türkçenin söz varlığı, hem alıntı sözcüklerle hem de öz Türkçe kelimelerle sistematik bir şekilde ortaya konulamamıştır (Yavuzarslan, 2004: 194).

Şemseddin Sami'nin Sözlükçülüğü ve Kamus-ı Türkî

Şemseddin Sami (1850-1904), XIX. yüzyılın ikinci yarısında yaşamış, Türk kültürüne önemli katkılar sağlamış değerli bir dilci ve sözlük yazarıdır. Roman ve tiyatro eserleri yazmış, gazete yazarlığı yapmış, dergiler çıkarmış, ancak asıl şöhretini lügatçılık alanında kazanmıştır. Sözlük çalışmaları arasında en önemlisi ve bugün de değerini kaybetmemiş olan eseri Kamus-ı Türkî'dir (Yavuzarslan, 2004: 194).

Şemseddin Sami, Batı'nın dilbilim ve filoloji metotlarını çok iyi bilen bir dil bilgini olarak hazırladığı ansiklopedi ve sözlüklerle Türk kültürüne büyük katkılar sunmuştur. Kamusü'l-A'lam adlı 6 ciltlik ansiklopedik sözlük üzerinde 12 yıl çalışmış ve doğu ile batıya ait tarih, coğrafya ve ünlü kişilerin isimlerini içeren kapsamlı bir eser ortaya koymuştur. Kamusü'l-A'lam, Türk sözlükçülüğünde yalnızca dil değil, aynı zamanda genel kültür alanında da önemli bir kaynak olmuştur (Yavuzarslan, 2004: 195).

Bunun yanı sıra Şemseddin Sami'nin Kamus-ı Fransevî adlı, Türkçeden Fransızcaya ve Fransızcadan Türkçeye olmak üzere iki ciltlik eseri de günümüzde önemini korumaktadır. Ayrıca, Kamus-ı Arabî adlı, Arapçadan Türkçeye hazırlanmış ve yeni bir düzenleme anlayışıyla hazırlanmış sözlük de onun önemli eserlerinden biridir. Ancak, bu eserin neşri tamamlanamamıştır (Yavuzarslan, 2004: 195).

Şemseddin Sami'nin eserleri arasında en önemlisi ve etkisini günümüzde de sürdüren eseri, şüphesiz Kamus-ı Türkî'dir. Türkçenin yaşayan bütün sözcüklerini kapsayan bu eser, dilbilim ve sözlükçülük açısından eşsiz bir kaynak olarak kabul edilmektedir. Timurtaş, Kamus-ı Türkî hakkında görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Yeni harflerle bu mahiyette bazı sözlükler hazırlanmışsa da birçok bakımdan eksik oldukları için, Kamus-ı Türkî'yi geçememiş, hatta ona erişememişlerdir.” Bu değerlendirme, Kamus-ı Türkî'nin Türk sözlükçülüğündeki tartışılmaz yerini vurgulamaktadır (Akt.: Yavuzarslan, 2004: 195). Şemseddin Sami'nin dilbilimi ve Türk dili konusundaki görüşleri ve ilkeleri aşağıdaki gibidir (Akt.: Yavuzarslan, 2004: 195-196):

➤ Şemseddin Sami, Osmanlı Devleti'nin diline ilişkin Tanzimat Dönemi'nden itibaren yaygınlaşan “Lisan-ı Osmanî” ifadesine karşı çıkarak Türkçenin daha köklü bir geçmişe sahip olduğunu vurgulamıştır. Tanzimat'tan önce bu dil “Türkî” ya da “Lisan-ı Türkî” olarak adlandırılmaktayken, Tanzimat'tan sonra “Lisan-ı Osmanî” terimi benimsenmiştir. Ancak Şemseddin Sami, “Osmanlıca” kavramının Türk dilinin yapısını ve tarihsel gerçekliğini tam olarak yansıtmadığını belirtmiştir. Ona göre Osmanlıca, yalnızca Osman Gazi'ye atıfta bulunarak türetilmiş bir unvan olup, Türk milleti ve Türk dilinin tarihinin Osman Gazi'den çok daha önceye dayandığını ifade etmiştir. Şemseddin Sami, bu nedenle doğru ismin “Lisan-ı Türkî” olması gerektiğini savunmuştur.

➤ Şemseddin Sami, Türk dilini kökenleri bakımından değerlendirirken Orta Asya'daki asli kökte aramış ve Türkçenin farklı lehçelerini bir bütünün parçaları olarak görmüştür. “Çağatayca” terimi için de benzer bir eleştiride bulunarak, bunun da “Osmanlıca” gibi yanlış bir adlandırma olduğunu dile getirmiştir. Ona göre Osmanlıca, “Garp Türkçesi” (Batı Türkçesi), Çağatayca ise “Şark Türkçesi” (Doğu Türkçesi) olarak adlandırılmalıdır. Bu iki lehçeyi Türk dilinin birer şubesi olarak değerlendirmiştir. Şemseddin Sami, özellikle Şark Türkçesinin, Batı Türkçesinden daha değerli olduğunu düşünmüştür. Bu görüşünü, Batı Türklerinin zaman içinde unuttuğu sözcük ve deyimlerin Şark Türkçesinde hala canlılığını korumasına dayandırmıştır. Bu yaklaşımıyla Şemseddin Sami, Türk dilinin köklü tarihine vurgu yapmış ve dilin bütünlüğünü korumayı savunmuştur.

➤ Şemseddin Sami, Türk diline dair görüşlerinde dilin geniş bir coğrafyaya yayıldığını ve bu coğrafyada farklı lehçelerin bir araya gelmesiyle Türkçenin daha zengin ve etkili bir dil olacağını savunmuştur. Şark Türkçesi (Doğu Türkçesi) ile Garp Türkçesinin (Batı Türkçesi) birbirine yaklaşmasının yalnızca dilin güzelleşmesine katkı sağlamayacağını aynı zamanda siyasi açıdan da önemli faydalar sağlayacağını ifade etmiştir.

➤ Türkçenin geliştirilmesi için, Arapça ya da Farsçadan yeni sözcükler almak yerine Şark Türkçesindeki zengin sözcük hazinesinden faydalanılmasının daha doğru olacağını belirtmiştir. Bunun yanı sıra Garp Türkçesinde unutilan Türkçe sözcüklerin yeniden canlandırılmasını ve dilin özgün yapısının korunmasını önermiştir.

➤ Şemseddin Sami, Arapça ve Farsçadan Türkçeye giren sözcüklerin dilimize tam olarak uyum sağlamadığını, bu nedenle bu sözcüklerin istenildiğinde dilden kolaylıkla

ıkarılabileceğini ifade etmiştir. Ona göre Türkçe, Arapça, Farsça ve Türkçenin birleşiminden oluşan bir karma dil değildir; Türkçe, bağımsız bir dil olarak ele alınmalıdır.

➤ Ayrıca, Türkçede yerleşmiş Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin, bu dillerdeki asıl anlamlarına göre değil Türkçedeki kazandıkları anlamlara göre kullanılmasının daha doğru olduğunu vurgulamıştır. şemseddin Sami, bu görüşleriyle dilin sadeleştirilmesi ve z Türkçenin korunması yönündeki çabaların öncüsü olmuştur.

şemseddin Sami, Türkçenin sözcük hazinesinin yeterince geniş olduğunu ve bu nedenle başka dillerden alıntı sözcüklere ihtiyaç duyulmadığını savunmuştur. Türkçenin bilimsel alanlar dışında Arapça sözcüklere çok az ihtiyaç duyduğunu, Farsçaya ise hiç gereksinim olmadığını açıkça ifade etmiştir. Ona göre Türkçe, kendi zenginlikleriyle varlığını sürdürebilecek kadar güçlü bir dildir ve bu gücün korunması için yerli sözcüklerin yeniden canlandırılması ve kullanımda tutulması gereklidir.

Kamus-ı Türki'nin leksikografik özellikleri, şemseddin Sami'nin Türkçeye dair bu görüşlerini yansıtan bir yapıya sahiptir. Kamus-ı Türki'de yalnızca kullanımda olan Türkçe kökenli sözcükler değil, aynı zamanda unutulmaya yüz tutmuş eski sözcüklere de yer verilmiştir. şemseddin Sami, bu sözcüklerin yeniden hatırlatılarak yaşatılması gerektiğini vurgulamış ve Kamus-ı Türki'yi bu anlayışla hazırlamıştır. Bu yaklaşımıyla, yalnızca döneminin Türkçe söz varlığını belgelemekle kalmamış, aynı zamanda Türkçenin köklü tarihsel birikimini koruma çabası göstermiştir.

➤ Türkçeye Arapça, Farsça ve Batı dillerinden girip kullanımda olan söz ve terimlerin hepsine Kamus-ı Türki'de yer vermeye çalışılmıştır.

➤ Her sözcüğün hangi anlamda kullanıldığı, örnekleriyle beraber farklı kullanımları da belirtilmiştir.

➤ Türkçeye Arapçadan girip Türkçede yeni anlamlar kazanan sözcüklerin tespiti yapılarak farklı kullanımları gösterilmiştir.

➤ şemseddin Sami, kendisinden önce yazılmış olan sözlüklerin düzenleniş sistemlerini eleştirerek, sözcüklerin kolay bulunamadığını ve anlamlarının tam olarak açıklanamadığını ifade etmiştir.

➤ Kendinden nceki sözlüklerde sözcüklerin anlamlarının belli bir sisteme göre verilmediğini belirterek bu durumu eleşirmiştir.

➤ şemseddin Sami, Kamus-ı Türki'de sözcüklerin doğru okunuşu için işaretler kullanmıştır.

- Kamus-ı Türki'de, sözcüklerin hangi dile ait oldukları ve kökenleri hakkında bilgi verilmektedir.
- Uygun yerlerde noktalama işaretleri kullanılarak, yanlış okuma ya da sözcük hakkında yanlış bilgilenmenin önüne geçilmeye çalışılmıştır.
- Sözlüğün baş kısmında, Kamus-ı Türki'de kullanılmış olan işaret ve kısaltmaların anlamlarını açıklayan bir tablo bulunmaktadır.
- Şemseddin Sami, sözlüğünde orfografik, fonetik, morfolojik ve etimolojik açıklamalara da yer vermiştir (Yavuzarslan, 2004: 196).

XIX. Yüzyıldan Osmanlıca Bir Sözlük: Lehçe-i Osmani

Lehçe-i Osmani'nin yazarı Ahmet Vefik Paşa, Tanzimat döneminin önde gelen fikir ve devlet adamlarından biri olarak Türk diline büyük katkılar sağlamıştır. Türkçe sözcüklerin sözlüklere sistematik bir şekilde girmesi onun çalışmalarıyla başlamıştır. Ahmet Vefik Paşa'ya göre Osmanlıca bağımsız bir dil değil Türk dilinin bir lehçesidir. Osmanlıca'yı Oğuzcanın batı kolu olarak nitelendiren Paşa, Doğu Türkçesini Uygur ve Çagatay lehçelerine; Kıpçak Türkçesini ise Kuman, Kazan, Kazak ve Kırgız kollarına ayırmıştır. Bu yaklaşımıyla Türk dilinin sistematik bir sınıflandırmasını yaparak dilin zenginliğini ortaya koymuştur (Çeri, 1998: 169).

Ahmet Vefik Paşa, yaşadığı dönemde kullanılan dilin kapsamlı bir yeniliğe ihtiyaç duyduğunu savunmuş ve Türkçenin Arapça ile Farsça etkisi altında unutulma tehlikesine karşı önemli adımlar atmıştır. Bu bağlamda, Lehçe-i Osmani adlı eserinde, dilimize Arapça, Farsça ve diğer dillerden girmiş sözcüklere yer verirken, Türkçe sözcükler için ayrıca bir cilt ayırmıştır. Paşa, dilin temel unsurlarının Türkçe sözcükler olduğuna ve Türkçenin diğer dillerin etkisi altında ezilmemesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Türkçeyi sadeleştirme sorununu o dönemde gündeme taşımış ve bu mesele, günümüzde de önemini koruyan bir konu olarak varlığını sürdürmektedir (Çeri, 1998: 169). Türkçenin sözcük türetme konusunda oldukça zengin bir dil olduğunu vurgulayan Ahmet Vefik Paşa, eserlerinde sade bir dil kullanarak bu zenginliği yansıtmıştır. Türkçenin zenginliklerinden olan atasözleri ve deyimlere özel önem vererek, bu unsurları bir araya getirdiği Müntehabat-ı Durub-ı Emsal adlı eserini ortaya koymuştur (Çeri, 1998: 170).

3.6. Söz Varlığı

Bir dilin zenginliği tartışıldığında, ilk olarak söz varlığına bakılır. Türkiye Türkçesi açısından, Türkçe Sözlük'te 120.000'den fazla madde başı sözcük yer alırken, bu sayı Türkçenin tarihsel söz varlığını tam olarak yansıtmaz. Çünkü Anadolu'da hala halk ağzında kullanılan ya da eski dönemlere ait, zamanla kullanımdan düşmüş yüzbinlerce sözcük bulunmaktadır. Ayrıca, Türkçe konuşan yaklaşık 250 milyonluk nüfus göz önüne alındığında, Türkçenin genel söz varlığının tahminen 1 milyonun üzerine çıkabileceği söylenebilir (Yaman, 2015: 15). Nitekim Türkçe konuşulan ülkelerde ve Anadolu'da halk ağzında kullanılmaya devam eden kelimelere yönelik derleme çalışmalarının yapılması Türkçenin söz varlığını tam anlamıyla yansıtılmasına katkı sağlayacaktır.

Söz varlığı, dildeki sözcükler, deyimler, terimler, atasözleri ve anlatım kalıplarının oluşturduğu bütündür. Bu sadece dildeki simgeler ya da kodlar değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun algılama biçimi, kültürü ve dünya görüşünün yansımasıdır (Aksan, 2015: 15). Bu yönüyle söz varlığı, yalnızca dil öğretiminde değil, kültür aktarımında da merkezi bir rol oynar.

Söz varlığını oluşturan terimler arasında ağırlık, alıcı sözcük hazinesi, anlam değeri, anlamsal alan, biçimbirim, derlem, sözcük ailesi, sözcük kalitesi, sözcük türü gibi kavramlar yer almaktadır (Onan, 2016: 13-26).

İnsanlar, günlük yaşamlarında birçok sözcüğü aktif olarak kullanmasalar da bu sözcüklerin farkındadır. Bu durum, algısal sözcük hazinesinin kullanımsal sözcük hazinesinden daha geniş olduğunu göstermektedir. Algısal sözcük hazinesi, bir sözcüğün anlamını bilme ve anlamlandırma ile ilgilidir ve bu yönüyle ifade etmekten çok kavramsal bir işlev üstlenir. Algısal sözcük hazinesi, özellikle yabancı dil ve ikinci dil öğretiminde büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle, sözcük öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, bu sürecin nasıl işlediğinin doğru bir şekilde anlaşılmasıyla mümkündür (Demirel, 2013: 10). Bu ayrım, sözcük öğretimi stratejilerinin yapılandırılmasında dikkate alınması gereken önemli bir noktadır. Ancak burada kritik olan, bu farkındalığın nasıl üretildiği ve sözlüğün bu süreçte nasıl bir rol üstlendiğidir. Sözlükler yalnızca sözcük anlamı veren araçlar değil, aynı zamanda söz varlığını düzenleyen, sınıflandıran ve öğrenen birey için anlamı yapılandıran bilişsel destek materyalleridir.

Dolayısıyla, söz varlığına ilişkin çalışmalar sadece tanımsal düzeyde kalmamalı; öğretimle ve sözlük kullanım pratikleriyle ilişkilendirilerek eleştirel biçimde

değerlendirilmelidir. Bu çalışmada söz varlığına bu geniş perspektiften yaklaşılmakta; özellikle D1 ve D2 sözlüklerin bu sürece nasıl katkı sağladığı analiz edilmektedir.

3.7. Temel Söz Varlığı

Bir dilin söz varlığını anlamak için öncelikle temel söz varlığı üzerinde durmak gerekir. Bu sözcükler, insan yaşamının vazgeçilmez unsurlarına karşılık gelen, evrensel kullanım alanına sahip, dilin işleyişini sürdüren en küçük ama en etkili yapı taşlarıdır. Aksan'ın (2015) da ifade ettiği gibi, insanın bedensel organları, temel fizyolojik ihtiyaçlarına karşılık gelen fiiller (yemek, içmek, uyumak gibi) ve günlük yaşamda sıkça kullanılan gitmek, gelmek, almak, vermek gibi eylemler; temel söz varlığının omurgasını oluşturur. Ayrıca akrabalık terimleri, sayı adları ve kültürel anlam taşıyan sözcükler de bu gruba dahildir.

Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin ilk karşılaştığı ve en hızlı kavradığı sözcükler genellikle temel söz varlığına aittir. Bu da öğretim programlarının ve sözlüklerin içerik planlamasında bu sözcüklere öncelik verilmesini zorunlu kılar. Ancak burada dikkat çeken önemli bir husus, bu sözcüklerin farklı kültürlerdeki karşılıklarının her zaman birebir örtüşmemesidir. Örneğin, "akrabalık adları" farklı toplumlarda hem dilsel hem de toplumsal anlam farklılıkları gösterebilir. Bu durum, temel söz varlığının hem evrensel hem de kültürel yönlerini göz önünde bulundurarak ele alınmasını gerektirir.

3.7.1.Yabancı sözcükler

Yabancı dilden alınan sözcükler, yerleşmiş yabancı sözcükler ve yerleşmemiş yabancı sözcükler olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Yerleşmiş yabancı sözcükler, bir dilin eğilim ve kurallarına uyum sağlamış, artık yabancı olduğu hissedilmeyen sözcüklerdir. Çerçeve, duvar, sandık gibi sözcükler bu tür sözcüklere örnek gösterilebilir. Yerleşmemiş yabancı sözcükler ise dilin kurallarına uymayan ve yabancı oldukları hemen anlaşılan sözcüklerdir. Lokomotif ve oksijen gibi sözcükler bu kategoriye girer. Ayrıca, bir dilden diğerine geçen sözcükler yalnızca biçim değişikliğine uğramaz; anlamlarında da değişiklikler görülebilir. Örneğin, "artist" sözcüğü Türkçede yalnızca sahne ve perde sanatçılarını ifade etmek için kullanılırken, alındığı dil olan Fransızcada her türlü sanatçıyı kapsar (Aksan, 2015: 38)

3.7.2. Atasözleri

“Her dilde, o dili konuşan ulusun yaşamda edindiği deneyimler, vardığı yargıları, o ulusun bilgeliğini yansıtan atasözleri bulunur. Bu atasözleri zaman içinde yitirebilmek, bir bölümü sözcükleri değişerek bir bölümü de hemen hemen hiç değişmeden yaşamlarını sürdürmektedir” (Aksan, 2006: 141). Atasözleri, geçmişte yaşanmış deneyimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan ve bu deneyimlerden edinilen bilgiyi özlü bir şekilde ifade eden kalıplaşmış ifadelerdir. Bu sözler, toplumun yaşadığı tecrübeleri, değerlerini ve yaşam tarzını yansıtırken aynı zamanda öğüt verici bir niteliğe de sahiptir.

Türk dilinde, gelenekle yerleşmiş bir atasözü anlayışı bulunmaktadır ve bu anlayışa göre atasözleri, milli unsurlar olarak kabul edilir. Atasözleri, kutsal sözler gibi bireyleri manevi açıdan olumlu bir şekilde yönlendiren bir etkiye sahiptir. Toplumun tarih boyunca edindiği deneyimlere ve bu deneyimlere dayanan düşüncelere dayalı olarak oluşan atasözleri, bir ulusun veya toplumun düşünce yapısını ve tutumlarını yansıtır. Aynı zamanda atasözleri, toplumun geniş kesimleri tarafından kabul görmüş ve benimsenmiştir (Aksoy, ty: 4).

3.7.3. Terimler

Bir dilin herhangi bir alanında, o alanla ilgili sözcük ve söz varlığını ifade eden öğelere terim denir. Aksan'ın (2006) tanımına göre, terimler bilim, teknik, sanat, zanaat ve spor gibi belirli alanlara özgü özel kavramları karşılayan dil unsurlarıdır. Bu yönüyle terimler, yalnızca anlam taşıyan sözcükler değil, aynı zamanda alan bilgisini ve kavramsal düşünmeyi organize eden yapılar olarak değerlendirilmelidir. Özellikle günümüzde disiplinlerarası iletişimde doğru ve tutarlı terim kullanımı, bilgi aktarımının sağlıklı biçimde gerçekleşmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Farklı alanlarda ortaya çıkan yeni terimler, dilin söz varlığına yeni anlamlar ekleyerek dilin zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu terimler, kendi kullanıldığı alanın ötesine geçerek başka dillerde de kullanılabilir hale gelmektedir. Bir terimin başka bir dilde kullanımı, özellikle bilim, teknik, felsefe ve alan yazını gibi disiplinlerde, o dilin sözcük ve söz varlığının gelişmesine ve uluslararası bir boyut kazanmasına olanak tanır (Aksan, 2006: 175).

Terim, hem genel dilin bir parçası olan hem de bilim, sanat ve meslek alanlarına özgü bir söz olarak tanımlanabilir. Bir dilin belirli bir alanına ait kavramları ifade eden terimler, örneğin "eşkenar", "üçgen", "bilirkişi", "içgüdü", "biçerdöver" gibi örneklerde

olduğu gibi belirgin bir şekilde özel anlamlar taşırlar (Aksoy, 2015: 22). Bunun yanı sıra, uluslararası ilişkilerin artması ve disiplinler arası etkileşimlerin yoğunlaşmasıyla birlikte terimlerin farklı alanlarda yaygın bir şekilde kullanılabildiği görülmektedir. Örneğin, başlangıçta siyasi bir anlam taşıyan "söylem" teriminin, zamanla edebiyat ve diğer disiplinlerde de kullanılması, terimin anlam genişlemesine uğradığını ve hatta günlük dile geçtiğini göstermektedir. Tarihsel süreçte bu tür anlam genişlemesi yaşayan birçok terim örneği bulunmaktadır.

3.7.4. Deyimler

Deyimler, bir ulusun dilsel söz varlığının önemli izlerini taşıyan özel birimlerdir. Bu birimlerin sahip olduğu anlam, ulusal bir niteliğe sahiptir ve aynı zamanda o ulusun diline özgü anlam dünyasını, kültürel değerlerini, duygu ve düşünce yapısını yansıtır. Duygu, düşünce ve algının bir araya gelerek deyim formunda ifade edilmesi, dilin soyut ve derin anlam kapasitesinin bir göstergesidir. Deyimler, kısa söz gruplarıyla çok katmanlı ve geniş anlamlar ifade edebilir.

Her deyim, içinde bulunduğu toplumun söz yaratma gücünü temsil eder ve bu nedenle ulusun damgasını taşır. Deyimler, birçok farklı olay ve durumu anlatabilecek geniş bir anlatım alanına sahiptir. En soyut kavramlar, en ince hayaller, etkileyici benzetmeler ve çeşitli mecazlar deyimlerin küçük bir söz grubu içinde yoğunlaşarak estetik bir bütünlük oluşturur (Aksoy, 2010: 21).

Bu yönüyle deyimler, yalnızca dilin estetik boyutunu değil, aynı zamanda bir toplumun düşünme biçimini, değer yargılarını ve hayata bakış açısını da yansıtır. Örneğin, Türkçedeki "ateş bacayı sardı" deyimini sadece bir duygusal yoğunluğu betimlemekle kalmaz, aynı zamanda aşkın toplumdaki algılanış biçimini de ortaya koyar. Bu durum, deyimlerin hem kültürel taşıyıcılar hem de zihinsel kalıplar olduğuna işaret etmektedir.

Deyimlerle atasözleri genel itibarıyla bazı farklılıklar göstermektedir. Deyimler genellikle mastar hâlinde olan söz grupları iken atasözleri yargı bildiren cümleler şeklindedir. Atasözlerinin oluşumunda uzun zamana yayılan gözlem ve deneyimlerin etkisi büyüktür. Bu tür ifadeler, bir duruma açıklık getirmek, yaşanan olaylardan ders çıkarmak, öğüt vermek, gelenek ve inanışları belirtmek gibi fonksiyonlara sahiptir. Deyimlerde bu özellikler bulunmaz. Ayrıca atasözleri yargı içeren cümleler şeklinde kalıplaşmış bir yapıya sahiptir ve içerisindeki sözcükler değiştirilemezken deyimlere kimi sözcükler,

durum ekleri, kip-kişi ekleri, olumsuzluk ekleri gibi eklemeler yapılabilir ya da bu unsurlar çıkarılabilir (Çotuksöken, 1998; Aksoy, 2010: 21).

3.7.5. Kalıplaşmış sözler

Bir toplumu veya dünyanın birçok ülkesini etkilemiş büyük filozoflar, devlet adamları, sanatçılar ve düşünürler gibi ünlü kişilerin, belirli bir durumdan hareketle söyledikleri ve evrenselleşmiş sözler, tüm dünyada aynı anlamla ifade edilmektedir. Bu tür sözler, bir dilden diğerine çevrilirken biçimsel olarak değişiklik gösterebilse de anlam açısından aynılığını korur. Ancak kalıplaşmış sözler, terim kavramları kadar yaygın olmayıp sayıca sınırlıdır. Bu nedenle, dil öğretimi gibi durumlarda bu tür sözlerden faydalanmak, ana dil ve hedef dil arasında ortak bir zeminde buluşmayı sağlar. Her dilde karşılaşılabilen bu kalıplaşmış sözler, ünlü kişiler tarafından bir olaydan ilham alınarak söylenmiş ve evrensel bir değer kazanmış ifadelerdir. Özgün anlamlarını koruyarak diğer dillere çevrilen bu sözler, farklı kültürler arasında bir köprü vazifesi görmektedir (Aksan, 2015: 43).

Bu ifadeler yalnızca anlamın değil, aynı zamanda insanlık tarihindeki ortak değerlerin de farklı toplumlar arasında aktarılmasını sağlamaktadır. Kalıplaşmış sözlerin dil öğretiminde kullanılması, öğrencilerin yalnızca kelime ya da dilbilgisi öğrenmesinin ötesinde, kültürel farkındalık kazanmalarına da katkı sunar. Örneğin, “Düşünüyorum öyleyse varım” ifadesi, yalnızca bir felsefi duruşu değil, aynı zamanda bireyin kendi varoluşunu sorgulama biçimini yansıtır ve birçok dilde aynı etkiyle karşılık bulur. Bu bağlamda, kalıplaşmış sözlerin öğretimi, diller arası köprüler kurarken, bireyler arasında da düşünsel bağlar oluşturur.

3.7.6. İlişki sözleri (Kalıp Sözler)

Türkçede, anlamın sadece kelime düzeyinde değil, aynı zamanda sosyal ve bağlamsal düzeyde iletilmesinde önemli rol oynayan ilişki sözleri ve kalıp ifadeler, söz varlığının işlevsel bir bileşenidir. Aksan’a (2006) göre Türkçe, bu bakımdan birçok dile kıyasla daha zengin ve çeşitli bir yapıya sahiptir. Bu zenginlik, yalnızca kalıp sayısının fazlalığından değil; aynı zamanda bu ifadelerin toplumsal roller, kültürel normlar, söyleyenin ruh hâli gibi dinamiklere göre değişiklik göstermesinden kaynaklanır. Örneğin, “sözüm meclisten dışarı” ya da “haşa huzurdan” gibi ifadeler, sosyal nezaketin ve dolaylı iletişimin dilsel karşılıkları olarak, iletişimde potansiyel çatışmaları önleme işlevi üstlenir (Aksan, 2015).

Bu tür ifadeler, anadili konuşurları için sezgisel olarak anlaşılabilirken, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için ciddi kavramsal ve bağlamsal zorluklar yaratabilir. Kalıp sözlerin doğrudan anlamı, çoğu zaman sözlükte verilen karşılıkla örtüşmeyebilir; çünkü bu tür ifadeler genellikle kültürel arka plan bilgisi gerektirir. Bu durum, D1 ve D2 sözlüklerin içerik yapısını ve açıklama biçimlerini doğrudan etkileyen bir faktördür. D1 sözlüklerde anadile dayalı açıklamalar, bu kültürel anlam katmanlarını daha erişilebilir hâle getirebilirken, D2 sözlüklerde hedef dilde yapılan açıklamalar, öğrencinin bağlamsal kavrayışını sınırlayabilir ya da belirsiz bırakabilir.

Dolayısıyla, bu çalışmada ilişki sözleri ve kalıp ifadeler yalnızca dilsel unsurlar olarak değil, sözlük tasarımı pedagojik bir karar alanı olarak ele alınmaktadır. Kalıp ifadelerin hangi tür sözlüklerde nasıl sunulduğu, anlamlarının ne ölçüde açıklanabildiği ve öğrencilerin bu ifadelere erişimde ne tür zorluklar yaşadığı soruları, araştırmanın odak noktalarından biridir.

3.7.7. Çeviri sözcükler

On birinci yüzyıldan itibaren Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmeye başlandığı görülmektedir. Hatta sekizinci yüzyılda Göktürk yazıtlarında, komşu ülkelerin veya düşmanlarının Türklerin kim olduğunu daha iyi anlayabilmeleri için yazıtların bazı yüzlerine Çince metinler yazıldığı bilinmektedir. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin oldukça eski bir geçmişe sahip olduğunu göstermektedir. Türkçenin bu kadar eski dönemlere dayanması, zaman içinde birtakım sorunları beraberinde getirmiş ve bu sorunların çözümü için çeşitli yöntemlerin geliştirilmesine neden olmuştur. Eski dönemlerde Türkçenin yabancılara öğretiminde en yaygın kullanılan yöntemlerden biri çeviri yöntemi olmuştur. Özellikle Divanü Lûgati't-Türk, Lehcetü'l-Ferâdis, Codex Cumanicus gibi eserlerde Türkçe öğretimi, daha çok çeviri yöntemi ve sözcük yapılarının tahliline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu eserler, hem Türk dilinin özelliklerini öğretmeyi amaçlamış hem de o dönemde kullanılan yöntemlerin örneklerini sunmuştur.

Türklerin tarih boyunca farklı coğrafyalarda yaşamaları, Türkçenin birçok dilden etkilenmesine yol açmıştır. Bu etkilenme, özellikle Araplar ve Farslarla kurulan etkileşimler sonucunda Türkçeye birçok yabancı sözcüğün geçmesiyle belirginleşmiştir. Bu durum, bir açıdan Türkçenin söz varlığını zenginleştirirken, diğer yandan öz Türkçe sözcüklerin türetilmesini engellemiştir. Aynı süreç, ilerleyen dönemlerde batı kökenli

sözcüklerin Türkçeye geçişiyle devam etmiştir. Türkçeye geçen bu sözcükler genellikle tam çeviri, yarı çeviri veya anlamına yakın şekilde çevrilerek dile kazandırılmıştır. Ancak son zamanlarda batı kökenli birçok sözcüğün tam ve yarı çeviri yerine fonetik özellikleriyle Türkçeye geçtiği görülmektedir. Örneğin *WhatsApp*, *Messenger* ve *Facebook* gibi sözcükler, Türkçeye herhangi bir anlam çevirisi yapılmaksızın, yalnızca fonetik yapılarına göre uyarlanarak kabul edilmiştir. Bu durum, Türkçenin kendi fonetik özelliklerinin dışında, özellikle *WhatsApp* gibi sözcüklerle w harfinin kullanılmasına yol açmıştır. Oysa Türkçenin fonetik kuralları göz önüne alındığında, *WhatsApp* kelimesinin w yerine v harfiyle yazılması gerekmektedir. Bu tür uyarlamalar, Türkçenin fonetik yapısında değişiklikler meydana getirebileceği için dikkatle ele alınmalıdır.

Günümüzde iletişim araçları, insan yaşamında vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Dünyanın herhangi bir yerinde ortaya çıkan teknik, bilim, sanat gibi alanlara ilişkin kavramlar, kısa sürede çeviri yoluyla birçok dile girebilmektedir. Özellikle sosyal medya platformları, sözlü ve yazılı iletişim yoluyla ülkeler arasındaki bilgi akışını hızlandırmakta ve sözcüklerin dilden dile geçişini daha kolay ve yaygın bir hale getirmektedir (Aksan, 2015: 49).

3.8. Aktif ve Pasif Söz Varlığı

Aktif söz varlığı sözcük hazinemizde bulunan ve günlük hayatta kullandığımız, anlaşma sağladığımız sözcükleri kapsarken; pasif söz varlığı ise sözcük hazinemizde bulunan ama kullanmadığımız sözcükleri kapsar.

Hatch ve Brown (1995:370) ile Nation (2005:585), sözcük öğretiminde zaman zaman tartışılan planlı ve örtük öğrenme ayrımına ek olarak, algısal sözcükler ve kullanımsal sözcükler arasında da bir ayrım yapıldığını belirtmiştir. Algısal bilgi, dinleme ve okuma yoluyla elde edilen algısal sözcüklerle ilişkilendirilirken, kullanımsal sözcükler aktif dil becerileri olan konuşma ve yazma ile ilgilidir (Akt: Demirel, 2013:10). Bu bağlamda düşünüldüğünde, aktif söz varlığının dil öğretiminde A1 düzeyinde öncelikli olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, A1 düzeyinde daha çok aktif söz varlığına yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. C1 düzeyinde ise pasif söz varlığının kullanımına dikkat edilmesi, dil öğretiminde önemli bir odak noktası olmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde aktif ve pasif söz varlığını bir arada kullanabilmeleri, onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek ve buna bağlı olarak üretici yazma yeteneklerini güçlendirecektir.

3.9. Türkçenin Güncel Söz Varlığı

Ülkeler arası ilişkilerin gelişmesiyle birlikte diller arasında sözcük geçişi hız kazanmıştır. Türkiye'nin jeopolitik konumu nedeniyle Türkçe, tarih boyunca birçok dilin etkisinde kalmıştır ve bu durum günümüzde de devam etmektedir. Özellikle 16, 17 ve 18. yüzyıllarda Arapça ve Farsçanın etkisi belirgin bir şekilde hissedilirken, 19. yüzyıldan itibaren Türkçe, Batı dillerinin etkisine açık hale gelmiştir. Atatürk'ün Türk Dili Devrimi'ni gerçekleştirmesi ve Latin alfabesinin kabulü, Türkçede sözcük üretimini kolaylaştırmış ve yabancı sözcüklerin yerine öz Türkçe sözcüklerin kullanılmasını teşvik etmiştir. Günümüzde Türkçenin güncel söz varlığını geliştirmek amacıyla dört yöntem kullanılmaktadır: türetme, derleme, tarama ve birleştirme (Yaman, 2016: 89-90). Bu yöntemler arasında en sık kullanılanı ise türetme yöntemidir.

Türkçenin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik bu yöntemler, dilin yalnızca dış etkenlere karşı korunmasını değil, aynı zamanda çağın ihtiyaçlarına uygun yeni kavramların üretilmesini de mümkün kılmaktadır. Özellikle teknolojik gelişmeler ve küresel iletişim ağı içinde ortaya çıkan yeni kavramlara Türkçe karşılıklar bulmak, dilin canlılığını koruması açısından önemlidir. Bu bağlamda türetme yöntemi, hem dilin iç yapısına uygunluk sağlaması hem de yeni terimlerin toplum tarafından benimsenmesini kolaylaştırması açısından ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla güncel söz varlığı, sadece bir dilbilimsel mesele değil, aynı zamanda kültürel kimliğin devamlılığıyla doğrudan ilişkilidir.

3.9.1. Türetme

Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, sözcük üretimini kolaylaştırırken türetilen sözcüklerin derin ve zengin anlamlar kazanmasını da sağlamaktadır. Bu özellik, Türkçede bir kök sözcükten farklı türlerde birçok yeni sözcük ve söz grubu oluşturulmasına olanak tanır. Örneğin, *göz* isim kökünden türeyen *gözlük*, *gözcü*, *gözlemek*, *gözetmen* gibi sözcükler ile *göz göze gelmek*, *göz boyamak*, *göz atmak*, *gözden çıkarmak*, *gözden düşmek* gibi deyimler, türetme yönteminin bir sonucudur. Türkçenin sabit köklere çeşitli ekler getirilerek yeni sözcükler üretme sistemine dayalı olması, bu dilin hem dilsel zenginlik hem de teknolojik uygulamalara uygunluk açısından üstün bir yapı sunduğunu gösterir. Bu bağlamda, Türkçenin eklerle işleyen sisteminin, bilgisayar dili olarak kullanılabilmesi için büyük bir avantaj olduğu belirtilmektedir (Yaman, 2016: 90).

Dillerin biçimbilgisel, sözdizimsel ve sesbilgisel yapıları doğrultusunda yeni sözcük türetimi, eklemeli ve eklemesiz olmak üzere iki ana yöntemle yapılır. Eklemeli yöntem, sözcük içinde ön ek, iç ek veya son eklerin tek başına ya da birleşik kullanılmasıdır. Eklemesiz türetim ise sözdizimi, sesbilgisi ve anlambilgisi gibi mekanizmalarla gerçekleşir. Birleştirme, kopyalama, yansıma, uydurma ve eşleştirme gibi yöntemler eklemesiz türetim altında sınıflandırılabilir. Ancak bu yöntemlerde yeni bir yapı "yoktan var edilir". Bu nedenle, eklemesiz türetim farklı bir kategoriye alınmalıdır. Türetim, önceden var olan bir kaynaktan yeni bir unsur üretmeyi içerir. Eklemeli türetim, sözcüğün hacmini artırırken, eklemesiz türetim bu hacmi azaltabilir (Sarı, 2015: 46-47).

3.9.2. Derleme

Türk Dil Kurumu, Türkçenin Anadolu sahasındaki söz varlığını tespit etmek amacıyla 1932-1960 yılları arasında Türkiye'nin farklı bölgelerinde halk ağzındaki Türkçe ve Türkçeleşmiş sözcükleri derlemeye yönelik bir çalışma başlatmıştır. Bu derleme çalışmasıyla yazı diline henüz girmemiş, halk arasında kullanılan sözcükler kayıt altına alınmıştır (Yaman, 2016: 90). Günümüzde ise dilbilim alanında yapılan alanyazın derleme çalışmaları, belirli bir alanın kavram bilgisini ve terminolojisini yansıtan derleme sözlüklerinin oluşturulmasını sağlamaktadır. Örneğin, çocuk edebiyatı derleme sözlüğü, dilbilim derleme sözlüğü gibi sözlükler, bu alanlara ait kavramları ve anlamlarını içermektedir.

Derleme konusunda yapılan en önemli çalışma, Türk Dil Kurumu'nun yayımladığı Derleme Sözlüğü'dür. Bu eser, 1932 yılına kadar yazı diline girmemiş ve 1932-1960 yılları arasında Türkiye'nin farklı bölgelerinden halk ağzından derlenmiş Türkçe veya Türkçeleşmiş sözcükleri kapsamaktadır. İki büyük derleme çalışmasının sonucunda ortaya çıkmıştır. Birinci derleme, 1932-1934 yıllarında yapılmış ve bu süreçte altı ciltlik Söz Derleme Dergisi yayımlanmıştır. İkinci derleme ise 1952-1959 yılları arasında gerçekleştirilmiş ve iki derlemenin birleşimiyle Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü ortaya çıkmıştır.

Bu derlemeler yalnızca kullanılmak amacıyla yayımlanmamış; aynı zamanda halk arasında kullanılan ancak yazı diline girmemiş ya da yazıda nadiren kullanılan sözcüklerin tanıtılması ve bu sözcükler üzerinde yapılabilecek bilimsel araştırmalara zemin hazırlama amacı taşımıştır. Derlemeler, yurdun çeşitli bölgelerinden gönderilen 600.000'den fazla fişe dayanmaktadır. Birinci derlemeye katılan dört-beş bin kadar derleyicinin listesi

bulunmazken, ikinci derlemeye katılanların sayısı 917'dir. İkinci derlemeye katılanların adları ve nerelerden ne kadar sözcük derledikleri kayıt altına alınmıştır (Gül, 2013: 519-522).

Türkiye Türkçesiyle ilgili ağız çalışmaları, on dokuzuncu yüzyıla kadar uzanmaktadır. Ağız çalışmalarının önemli bir kısmı, ağızlardaki söz varlıklarını derleme ve bu unsurlar üzerine araştırma yapmayı içermektedir. Türkçeyle ilgili derleme kelimelerin yer aldığı ilk sözlük, Kaşgarlı Mahmut'un *Divanü Lügati't Türk* adlı eseridir. Kaşgarlı Mahmut, Türk illerini ve obalarını gezerek oluşturduğu bu sözlükte yalnızca sözcükleri toplamakla kalmamış, aynı zamanda bu sözcüklerin kullanımlarından hareketle Türk lehçelerinin izlerini ortaya çıkarmış ve diyalektolojik çıkarımlarda bulunmuştur.

Divanü Lügati't Türk yalnızca bir sözlük değil, deyimler, atasözleri ve destan parçalarını da içeren zengin bir kaynak olarak Türk dilinin söz varlığına tanıklık eden bir eser niteliğindedir. Türkiye Türkçesi açısından ise ağızlardaki söz varlıklarının uzman kişiler veya gönüllüler tarafından derlenmesiyle ortaya çıkan *Derleme Sözlüğü*, bu alandaki en kapsamlı çalışmalardan biri olmuştur. Ancak Anadolu ağızlarında hâlâ kayda geçirilmeyi bekleyen birçok sözcüğün var olduğu açıktır. Bu sözcüklerin derlenmesi, anlamlarının belirlenmesi ve kullanım örneklerinin kaydedilmesi, Türk dili çalışmaları için önemini koruyan bir araştırma alanıdır (Demirci, 2017: 1365).

3.9.3. Tarama

Harf İnkılabı'nın gerçekleşmesinden sonra Türkçenin söz varlığını zenginleştirmek ve yabancı sözcüklere karşı önlem almak amacıyla Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Türk Dil Kurumu'nun kuruluşundan sonra Türkçenin sözcük ve söz varlığıyla ilgili çeşitli önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerden biri de *Tarama Sözlüğü'nün* hazırlanması çabasıdır. Türkçedeki birçok eski sözcüğün kullanımdan düşmesi, Anadolu'nun farklı bölgelerinde kullanılan sözcüklerin kök yapılarıyla Türkçedeki kök yapılarının ya da ses yapılarının zamanla değişime uğramış olması gibi durumlar, bu sözlüğün önemini artırmıştır. Bu sözlük, aynı ses ya da seslerden türemiş sözcüklerin unutulmaması ve Türkçenin söz varlığının yaşatılması için bir gereklilik olarak değerlendirilmiş ve hazırlanmaya başlanmıştır.

Türk Dil Kurumu, sekizinci yüzyıldan on dokuzuncu yüzyıla kadar Türkiye Türkçesiyle yazılmış eserlerden taradığı ve günümüzde kullanımdan düşmüş ya da anlam ve yapısında değişiklik meydana gelmiş Türkçe sözcükleri, tanıklarıyla birlikte *Tarama*

Sözlüğü adı altında yayımlamıştır. 1935 yılından 1977 yılına kadar süren bu kapsamlı çalışma sonucunda, yüz binlerce Türkçe sözcüğün yer aldığı sekiz ciltlik bir eser hazırlanmıştır (Akt: Yaman, 2016: 90).

- Tek dilli bir sözlüktür ve genel sözlük kategorisine girer ancak içerdiği malzeme bakımından aynı zamanda bir tarihî dönem sözlüğü niteliği taşır.
- Artzamanlı bir sözlük olup madde başları günümüz Türkçesinde kullanılmayan ya da farklı anlamlarda kullanılan eskicil sözlük birimlerinden oluşmaktadır.
- Hem basılı/kitabîdir hem de yakın zamanda elektronik ortamda, Türk Dil Kurumu'nun ağ sayfasında, kullanıcıların erişimine sunulmuştur.
- Tarama sözlükleri alfabetik sıralanmıştır.
- Tanıklı bir sözlüktür; sözcüklerin hangi eserlerden alındığını tanıklarla birlikte verir.
- Kullanıcı profili genellikle özel amaçlıdır; dil konusunda araştırma yapan uzmanlar ve öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Akyıldız Ay, 2017: 4).

3.9.4. Birleştirme

Türkçenin söz varlığını genişletmenin önemli yollarından biri olan birleştirme yöntemi, yeni sözcük ve yapıların türetilmesinde oldukça etkili bir yöntemdir. Bu yöntemle denizaltı, bilgisayar, ilkokul, dilbilimi, olağanüstü gibi birçok sözcük oluşturulmuştur (Yaman, 2016: 90). Birleştirme, asıl biçimbirimlerin bir araya getirilmesiyle sözcük türetme türüdür. Bu süreçte, birleştirilen sözcüklerin anlamında değişiklikler meydana gelebilir (Alibekiroğlu, ty.: 36). Örneğin, *dilbilim* sözcüğü, "dil" ve "bilim" kelimelerinin ayrı ayrı anlamlarını yitirmesiyle tek bir anlam kazanır ve zihinde birleşik bir kavram olarak canlanır. Bu nedenle, birleştirilen sözcükler yeni bir anlam kazanır ve biçimsel olarak bir araya getirilir. Birleşik sözcüklerin oluşum sürecindeki özellikler, hem eşzamanlı hem de farklı zamanlarda ortaya çıkabilir. Bu süreçte sesbilimsel ve anlambilimsel değişimler bir arada görülebilir ve bu durum, birleşme sürecinin tanımlanmasını daha karmaşık hale getirebilir (Demirezen, 1977: 6).

Birleştirme, genellikle iki veya daha az rastlanan şekilde ikiden fazla sözcüğün, belirli biçimbilgisi ve sözdizimi kuralları çerçevesinde bir araya getirilerek, aynı kavram alanına ait yeni veya dolaylı anlamca ilişkili daha karmaşık yapıda sözcükler türetilmesi

yöntemidir. Bu süreç sonucunda türetilen yapılara birleşik ya da birleşik sözcük adı verilmektedir. Türkçedeki birleşik sözcükler, tarih boyunca birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve farklı yöntemlerle ele alınmıştır. Araştırmacılar, Türkçedeki birleşik sözcükleri çeşitli açılardan incelemiş, bunları değişik örneklerle detaylı bir biçimde analiz etmişlerdir (Ergin, 2004: 385-389; Banguoğlu, 2011: 294-318; Korkmaz, 2009: 235-244; Lewis, 2000: 230-233; Kornfilt, 1997: 472-483; Dede, 1978; Uzun, 2006: 40-42).

3.10. Araştırmayla İlgili Çalışmalar

Alanyazın taramasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1 ve D2 sözcük öğretimiyle ilgili çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Taranan akademik çalışmalar incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretiminde daha çok genel sözcük öğretimi, sözcük öğretiminin önemi ve bu süreçte etkinlik kullanımı gibi konuların araştırıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, bu alandaki araştırmaların büyük ölçüde kuramsal bir nitelik taşıdığı, uygulamalı veya deneysel çalışmaların sayısının oldukça az olduğu anlaşılmıştır. Yapılan tarama sonucunda konuyla ilgili toplamda 30 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu durum dikkate alınarak, yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde D1'in D2'ye etkisi, deneysel bir yöntemle tespit edilmeye çalışılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimiyle yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir:

Barın (2003) "Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi" adlı araştırmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığının önemini vurgulamıştır. Araştırma, yabancı dil öğretiminde söz varlığının kritik bir yer tuttuğunu ifade etmektedir. Araştırmanın yöntemi incelendiğinde, çalışmanın nitel araştırmaya dayalı olduğu ve kuramsal bir çerçevede ele alındığı görülmektedir.

Benhür (2002), "Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar" adlı araştırmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkate alınması gereken temel unsurları ele almıştır. Çalışmanın amacı, gelişmiş ülkelerin dil öğretimi için oluşturduğu ölçütlerden yola çıkarak, Türkçenin yabancılara öğretiminde yapılması gerekenleri belirlemek ve akademik çevrelerin bu ölçütler çerçevesinde ortak çalışmalar yürütmesini sağlamaktır. Araştırmada, Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda yapılması gerekenler üç ana başlık altında incelenmiştir.

"Eğitim Öncesi Hazırlık" başlığı altında; öğrencilerin gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılması gereken "İhtiyaç Analizi", kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçimi, "Basamaklı Kur Sistemi" uygulamaları ve iyi bir dil öğretmenin eğitimin başarısındaki

rolü ele alınmıştır. Ayrıca ders araç-gereçlerinin seçimi, düzenlenmesi için gerekli ölçütler ve dil öğretiminde "Öğrenim Süresi"nin önemi vurgulanmıştır. Benhür, bu unsurların dil öğretiminde başarının temel taşları olduğunu ifade ederek, Türkçenin yabancılara etkili bir şekilde öğretimi için yapılması gerekenleri ayrıntılı bir şekilde tartışmıştır.

Tanın (2005), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Öğretimi" adlı araştırmasında, yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimine odaklanmış ve bu alanda kapsamlı bilgiler sunmuştur. Nitel bir araştırmaya dayanan çalışmada, sözcük öğretiminin yabancı dil öğretimindeki önemi vurgulanmış ve neden bu konunun seçildiği açıklanmıştır. Araştırmada öncelikle sözcük kavramı ele alınmış, ardından Türkçedeki sözcük türleri ile Türkçe sözcüklerin anlamsal ve biçimsel özellikleri tartışılmıştır.

Türkçenin başlangıç düzeyinde yetişkinlere öğretilmesi aşamasında kullanılacak temel sözcüklerin seçimi için hangi ölçütlerin dikkate alınması gerektiği açıklanmış, bu temel sözcükler gruplar halinde sıralanmıştır. Ayrıca temel sözcüklerin öğretilmesinde hangi yolların izlenebileceği ve bu sözcüklerin akılda tutulmasını sağlamak için kullanılabilecek öğrenme yöntemleri detaylandırılmıştır. Çalışma, başlangıç düzeyinde yetişkinlere Türkçe öğretiminde kullanılabilecek temel sözcük listeleri oluşturarak uygulamaya yönelik öneriler sunmuştur.

Özcan (2006), "Başlangıç Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Sözlükçe Çalışması" adlı araştırmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eksikliği hissedilen bir öğrenci sözlüğü modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gereksinimlerini temel alarak, çokdilli bir sözlük modeli oluşturmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda, öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsenmiş ve sözlük tasarımı sürecinde kullanıcıların ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonunda, bilgisayar destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için geliştirilen sözlüğün önemine vurgu yapılmıştır. Bu modelin, öğrencilerin Türkçe sözcük bilgisi kazanımını desteklemede ve öğretim süreçlerini kolaylaştırmada etkili olabileceği belirtilmiştir.

Koreli (2007), "Eylem ve Ad Olarak Kullanılan ve Türkçe Sözlükte Bulunmayan Öbekler ve Bunların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri" adlı araştırmasında, Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlüğü'nde sözlüksel bir birim olarak yer almayan, ancak eylem ve ad olarak kullanılan öbekleri belirlemiştir. Çalışmada, bu öbeklerin Türkçe Sözlük'te neden yer alması gerektiği tartışılmış ve öbekler biçimsel ve anlamsal özellikleri açısından incelenmiştir. Araştırma, söz konusu öbeklerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabileceğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, bu öbeklere

yönelik dilbilgisi ve sözcük öğretimiyle ilgili yaklaşımlar ele alınmış, yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek alıştırmalar önerilmiştir. Araştırma, bu öbeklerin dil öğretim süreçlerine katkı sağlayabileceğini vurgulamıştır.

Apaydın (2007), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi" adlı araştırmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel sözcük öğretimiyle ilgili bir yöntem önerisinde bulunmuştur. Araştırma, sözcük öğretiminin gerektiği kadar önemslenmediği bir alan olduğunu vurgulayarak bu konunun önemine dikkat çekmiştir. Çalışma, temel düzeyde somut sözcük öğretimine odaklanmış, belirlenen hedef kavram alanlarının ve bu alanlara ilişkin alt kavramların anadil edinimine paralel bir şekilde, daha bütüncül bir yaklaşımla sunulmasını amaçlamıştır. Bu yöntemle sözcüklerin bellekte kalıcılığını artırmayı hedefleyen araştırma, ulamsal bir yöntem denemesi gerçekleştirmiştir.

Aşık (2007), "Yabancılar İçin Temel Türkçe Sözlük Varlığının Oluşturulması" adlı araştırmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin sözcük öğretimi sırasında kullanım sıklığına dayalı olarak sözcükleri öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmada, Türkçenin konuşma dilinde kullanılan sözcüklerin sıklığı üzerine odaklanılarak, bu sözcüklerin öğretimde nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceği konusu ele alınmıştır. Araştırma, sözcük öğretiminde sık kullanılan sözcüklerin temel alınması gerektiği fikrine dayanarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için bir temel sözlük varlığı oluşturmayı amaçlamıştır.

Dervişoğulları (2008), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi" adlı araştırmasında, oyunlarla sözcük öğretimi yapılan öğrenci grubu ile bu yöntemin uygulanmadığı öğrenci grupları arasındaki farkı incelemiştir. Araştırma sonucunda, oyunlarla sözcük öğretimi yapılan grubun daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, oyunla sözcük öğretiminin yalnızca dil öğrenimini desteklemekle kalmayıp, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin derse motivasyonunu artırdığı da tespit edilmiştir.

Uzdu (2008), "Betimleyici Metinlerin Dilsel Özellikleri ve Bu Tür Metinler Yoluyla Sözcük Öğretimi" adlı araştırmasında, betimleyici metinler yoluyla yabancılar Türkçe öğretimi için materyaller hazırlamayı hedeflemiştir. Araştırmada, betimleyici metinlerin dilsel özellikleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve betimlemenin işlevi, yöntemi ve diğer nitelikleri üzerinde durulmuştur. Betimleyici metinlerin dilsel yapıları analiz edilerek, niteleme sıfatları, yer belirten sözcükler, ad tümceleri, eksilteli tümceler ve

ikilemeler gibi dilsel yapılar vurgulanmıştır. Özellikle niteleme sıfatları ve yer belirten sözcükler, betimleme nesnesinin anlamını derinleştirecek şekilde malzeme olarak geliştirilmiştir. Bu çalışma, betimleyici metinler aracılığıyla dil öğretiminin nasıl daha etkili hale getirilebileceğine dair önemli bulgular sunmuştur.

Hasekioğlu (2009), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi-Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Serisinde Sözcük Öğretiminin Değerlendirilmesi ve Sözcük Öğretimi İçin Uygulama Örnekleri" adlı araştırmasında, örneklem olarak ele alınan kitaptan hareketle sözcük öğretimine yönelik çeşitli etkinlikler önermiştir. Araştırma yöntemi incelendiğinde çalışmanın nitel bir desene dayandığı görülmektedir. Bununla birlikte, çalışmada yalnızca tek bir yayının dikkate alınması ve önerilerin bu çerçevede sunulması, araştırmanın eksik yönü olarak değerlendirilebilecek bir durumdur.

Çalışkan (2010), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi" adlı araştırmasında, "Kuramsal Metafor Teorisi"ni açıklamış ve bu teori doğrultusunda oluşturulabilecek bir eğitim modeline yönelik öneriler sunmuştur. Araştırmada, organ adlarıyla ilgili deyimlerin öğretimine odaklanılarak bir çerçeve oluşturulmuş ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Bayraktar (2010), "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Anlamca Birbirine Yakın Sözcüklerin Beraber Öğretilmesinin Yarattığı Sorunlar Üzerine" adlı araştırmasında, sözcük öğretimiyle ilgili önemli bir sorunu ele almıştır. Araştırma, ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesinin yanı sıra Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi'nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir grup ERASMUS değişim öğrencisinin yaptığı sözcük yanlışlarının öğretim süreci ile ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Haftada üçer saatlik derslerle iki hafta boyunca öğrencilere anlamca bağlantılı (28) ve anlamca birbirinden bağımsız (28) olmak üzere toplam 56 sözcük öğretilmiştir. Öğretim sürecinin sonunda yapılan sınav sonucunda, öğrencilerin anlamsal bağlantılı sözcüklerde daha fazla hata yapma eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır.

Erer (2011), "Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması" adlı araştırmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde hazırlanan dil öğretim kitaplarına katkı sağlamak amacıyla sözcük öğretiminin nasıl ele alınabileceğini incelemiştir. Araştırmada karşılaştırma yöntemi kullanılmış olup, karşılaştırma için Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe ve New English File serileri seçilmiştir. Bu seriler, sözcük öğretimi açısından sahip

oldukları görsel ve işitsel kaynaklar, Avrupa Dil Portfolyosuna uygunluk ve sözcük öğretiminin ele alınışı olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmiştir.

Berber (2012), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yardımcı Kaynak Hazırlama: Sözlük Modeli Önçalışması" adlı araştırmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için oluşturulacak bir sözlüğün tür ve niteliklerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki bir eksikliğin giderilmesi için, gereksinim çözümlemeleri doğrultusunda öğrenci tutumlarını göz önünde bulundurarak, yardımcı kaynak olarak kullanılacak bir sözlüğün özelliklerini tespit etmek ve bu doğrultuda bir sözlük modeli için ön araştırma yapmaktır. Bu çözümlemeler, uygulamaya yönelik bir sorunun giderilmesini amaçlamaktadır.

Ilgar (2013), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Öğrenim Yoluyla Kelime Öğretimi" adlı araştırmasında, e-öğrenme yoluyla yapılan İngilizce ve Türkçe dil öğretim çalışmalarında ele alınan kelime öğretiminin özelliklerini incelemiştir. Bu çalışmada, Türkçe kelime öğretimi çalışmalarının ve kültürel öğelerinin sunumunun nasıl olması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, İngiltere’de e-öğrenme yoluyla İngilizce ve Türkçe dil öğretim sitelerinde yapılan kelime öğretim çalışmaları ile Türkiye’de e-öğrenme yoluyla yapılan Türkçe dil öğretim sitelerindeki kelime çalışmalarının karşılaştırılmasını esas alarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Demirel (2013), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Kelimelerin Öğretimi" adlı araştırmasında, Türkçe kelimelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere nasıl etkili bir şekilde sunulması gerektiğini incelemiştir. Çalışmada, kelimelerin anlamsal bağıntılı bir konu etrafında dönen gruplar halinde veya anlamca birbirinden bağımsız gruplar halinde sunulmasının öğrencilerin algısal kelime öğrenimine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, belirli bir süre sonra öğrencilerin bir konu etrafında dönen kelimeleri daha kolay hatırladıkları bulunmuştur.

Tülü (2014), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sınıflarında Sözcük Öğretiminde Tanım Türlerinden Yararlanma" adlı araştırmasında, dilbilimle ilgili olarak sözcük tanım ve işlevlerinin önemine değinmiştir. Araştırmanın amacı, alanyazın çalışmaları, Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders ve alıştırma kitaplarını inceleyerek tanım türlerini belirlemektir. Bu doğrultuda, önce alanyazın taramaları yapılmış, tanımın ve tanım türlerinin neler olduğu, tanımların içeriğinde bulunması gereken unsurlar ele alınmıştır. Ayrıca, yabancı dil öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasını sağlayan Avrupa Ortak Başvuru

Metni'nde sözcük öğretimi ve öğrencilerin tanım yapmalarına yönelik bölümler betimlenmiştir.

Demiray (2014), "Sözcüksel Erişim Sürecinde Dil Seçimi: İkidilliler Üzerine Deneysel Bir Çalışma" adlı araştırmasında, ikidillilerin sözcüksel erişim sürecindeki dil seçimlerini incelemiştir. Deneysel bir çalışma niteliğinde olan bu çalışmada, dilbilimsel bir bakış açısıyla ikidillilerin sözcüklerine bağlı olarak diller arasındaki geçiş ve bu geçişin yapısal düzenlemeleri ele alınmıştır. Çalışmanın amacı, iki veya daha fazla dil bilen bireylerin söylem üretimindeki dil seçimini çözümlemek ve bu seçime neden olan faktörleri belirlemektir. Araştırmada, bireylerin anadil (D1) ve ikinci dillerindeki (D2) yetkinlik düzeyleri, D2 edinim başlangıç yaşları, çokdillilik gibi faktörler temel alınmıştır. Ayrıca dil değişimi ve dil seçim stratejisinin altında yatan zihinsel nedenler de ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, ikidillilerin söylemlerindeki dil tercihlerini etkileyen etmenler ve bu tercihlerle bağlantılı süreçler incelenmiştir.

Karakuş ve Yılmaz Turan (2022) tarafından yapılan "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İlkokul Öğrencileri İçin Bir Sözlük Denemesi" isimli çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ilkökuller öğrencileri için sözlük tasarımına yönelik bir deneme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, yurt içi ve yurt dışında görev yapan 55 Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda sözlüğün biçimsel özellikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sözlüğün orta boyutlarda, tekdilli, tematik düzenlemeye sahip, resimli ve cümle örnekleri içeren bir yapıda olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, yaşa uygun materyallerin yabancı dil öğreniminde sözcük edinimini kolaylaştırdığına işaret etmekte ve D2 düzeyinde sözlük tasarımında dikkate alınması gereken önemli unsurlar sunmaktadır.

Küçük (2019) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B1 Seviyesi İçin Materyal Olarak Sözlük Geliştirme" isimli yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için B1 düzeyinde dijital, görsel ve işitsel özellikler taşıyan bir sözlük materyali geliştirmiştir. Çalışmada, Gazi Üniversitesi, Yeni Hitit, İstanbul ve Yedi İklim Türkçe ders kitapları taranarak seçilen kelimelere örnek cümleler, görseller, seslendirmeler ve işaret dili karşılıkları eklenmiştir. Bu çoklu modaliteye sahip materyal, dil öğreniminde kalıcılığı artırmayı ve öğrencinin farklı duyularına hitap etmeyi hedeflemiştir. Bu çalışma, D2 düzeyinde sözlük geliştirme ve kelime öğretimi bağlamında çağdaş yaklaşımlarla hazırlanmış bir örnek teşkil etmesi açısından literatüre önemli bir katkı sunmaktadır.

Beyce Buldu (2018) tarafından yapılan "Alt Yazılı Ve Alt Yazısız Televizyon Programlarının Yabancı Öğrencilerin Dinleme/İzleme Ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi" isimli araştırmada, altyazılı ve altyazısız televizyon programlarının yabancı öğrencilerin dinleme/izleme ve anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sakarya Üniversitesi TÖMER'de B1-B2 düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yürütülen deneysel çalışmada, altyazılı içerik izleyen öğrencilerin anlama başarılarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel-işitsel materyallerin desteklenmesi gerektiğini ve altyazının anlam kurmaya katkı sunduğunu göstermektedir. Anlam çıkarma sürecinde sözlük kullanımına ek olarak görsel desteklerin de etkili olduğu bu çalışma, D2 kullanıcılarının sözlü metinleri daha iyi anlamasına yardımcı olan unsurları belirlemesi açısından literatürde önemli bir yer tutmaktadır.

3.10.1. İlgili araştırmaların değerlendirilmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi ilgili yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcükle ilgili araştırmaların daha çok kuramsal olduğu anlaşılmaktadır. Mevcut literatür, daha çok sözcük öğretiminin genel ilkelerine, temel sözcük listelerine, yöntem denemelerine ve materyal tasarımlarına yönelmiştir.

Erken dönem çalışmalardan Barın (2003), Benhür (2002) ve Tanın (2005), sözcük öğretiminin kuramsal temellerini ele alırken, Özcan (2006) ve Berber (2012) gibi araştırmalar öğrenci odaklı sözlük modelleri geliştirmeye çalışmıştır. Bu çalışmalar, özellikle öğretim sürecinde kullanılacak sözlüklerin niteliği ve işlevselliği üzerine önemli katkılar sunmakta; ancak çoğu niteliksel veri temellidir ve deneysel veri eksikliği göze çarpmaktadır.

Dikkat çeken bir diğer husus, araştırmaların büyük ölçüde D2 bağlamında “genel sözcük öğretimi” üzerine yoğunlaşmasıdır. Apaydın (2007) ve Aşık (2007) gibi çalışmalar, temel sözcüklerin seçimi ve sunumu üzerine yöntem önerileri sunarken, Dervişoğulları (2008) gibi uygulamalı araştırmalar ise oyun ve metin tabanlı öğretim tekniklerini incelemiştir.

Bu geleneksel yaklaşımların yanında, yakın dönemde yapılan çalışmalar, teknolojinin ve görsel-işitsel materyallerin Türkçe öğretimine entegrasyonuna odaklanmaktadır. Örneğin, Küçük (2019) tarafından geliştirilen multimodal sözlük materyali, işitsel, görsel

ve dilsel girdileri bütünlleştirerek D2 öğrencilerin farklı öğrenme yollarına hitap etmiştir. Karakuş ve Yılmaz Turan'ın (2022) ilkokul öğrencileri için geliştirdiği tematik ve resimli sözlük modeli ise yaşa uygunluk ve içerik düzeni açısından dikkat çekici olup, pedagojik farklılıklara vurgu yapmaktadır.

Bu bağlamda, Beyce Buldu'nun (2018) altyazı kullanımını temel alan deneysel çalışması, sözlük kullanımının ötesine geçerek anlama becerilerini destekleyen alternatif araçları ortaya koymaktadır. Bu çalışma, D2 kullanıcıları için görsel-işitsel desteklerin sözcük öğrenimini ve anlam kurma sürecini nasıl kolaylaştırabileceğini ampirik olarak göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, literatür sözcük öğretiminin önemine işaret etmekte; ancak D1 ve D2 sözlüklerin yapı, işlev ve kullanım farklılıklarını karşılaştıran çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durum, tez çalışmasının özgünlüğünü ve katkı potansiyelini artırmaktadır. Bu eksiklikten yola çıkarak, D1 ve D2 sözlüklerin öğrencilere etkisinin deneysel bir yaklaşımla incelenmesi, alana bilimsel ve uygulamalı yeni bir perspektif kazandıracaktır.

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Deseni

Nicel araştırma yöntemine dayanan bu araştırmada, ön-test son-test deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere 6 hafta boyunca haftada 5 gün, her gün 4 saat süren A1 düzeyinde Türkçe öğretimi dersleri verilmiştir. Derslerde, okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerine yönelik etkinlikler "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 Düzeyi" temel alınarak işlenmiştir. Araştırma kapsamında, bu etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerindeki gelişim üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Deneysel araştırma, deney grubunda kontrol edilen bir değişimin belirli bir sonuca yol açıp açmadığını kontrol grubuyla karşılaştırarak veri elde etme sürecidir (Gülbüz ve Şahin, 2017: 374). Bu tür bir araştırma, hipotez testi yöntemi sağlamaktadır. Araştırmacılar, bir sorunu belirledikten sonra geçici bir yanıt veya hipotez ortaya koyarlar. Daha sonra bu hipotez, deneysel süreçte test edilerek kontrol edilen değişkenlerle elde edilen sonuçlar gözlemlenir. Araştırmacılar, bu bağlamda hipotezi ya onaylar ya da aksini ispat ederler (Çepni ve Kılınç, 2017: 177).

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan 76 Arap kökenli öğrenciyi kapsamaktadır. Örneklem grubu popülasyondaki her öğrencinin eşit seçilme şansına sahip olduğu basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışma grubunun Arap kökenli öğrencilerden oluşmasının sebebi araştırmanın anadil olarak Arapçayı temel alması ve çalışmacının ikinci dilinin Arapça olmasından kaynaklanmaktadır. 76 öğrenci 150 kişinin katıldığı geçerliği ve güvenilirliği uzmanlar tarafından belirlenmiş olan düzey belirleme sınavı sonunda belirlenmiştir. Öğrenciler, her biri 19 kişiden oluşan dört sınıfa ayrılmış ve deney ile kontrol grubu olarak gruplandırılmıştır. Araştırma, deneysel araştırmanın "kontrol gruplu öntest-sontest deseni"ne dayanmaktadır. Bu desende, gruplar deney ve kontrol grubu olarak belirlenir ve her iki gruba da aynı anda öntest uygulanır. Daha sonra deney grubuna deneysel işlem uygulanırken, kontrol grubunda herhangi bir deneysel işlem yapılmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 60). Deney grubu, araştırmacının müdahalesine maruz kalan deneklerden oluşan topluluktur. Kontrol grubu ise deney grubuyla aynı veya benzer özellikleri taşıyan, ancak araştırmacının müdahale etmediği ve elde edilen

sonuçların deney grubunun sonuçlarıyla karşılaştırıldığı gruptur (Gürbüz ve Şahin, 2017: 374). Bu araştırmada, A1 düzeyinde Türkçe öğrenen 76 öğrenci iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda 38, kontrol grubunda ise yine 38 öğrenci bulunmaktadır.

Deney grubunda, Türkçe sözcüklerin Arapça karşılıkları verilerek, öğrencilerin Türkçe sözcükleri öğrenmesi hedeflenmiştir. Ancak kontrol grubunda, Türkçe sözcüklerin Arapça karşılıkları verilmeden sözcük öğretimi yapılmıştır. Bu bağlamda, araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözcük öğretiminde D1 (Arapça) ile D2 (Türkçe) arasındaki ilişkiyi ve D1'in D2 üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, D1 (Arapça) ile D2 (Türkçe) sözcük öğretimi yöntemidir. Bağımlı değişken ise, sözcük öğretiminin başarısıdır. Bağımsız değişken, araştırmanın sonucunu etkileyen değişken olup, araştırmacı tarafından gözlemlenen davranışlarla olan ilişkileri belirlemek için yönlendirilir veya kontrol edilir. Diğer yandan, bağımlı değişken, bağımsız değişkenin etkisiyle değişen veya ortadan kalkan değişkenlerdir (; Çepni ve Kılınç, 2017: 181; Sönmez ve Alacapınar, 2013: 102).

Bu araştırma, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde D1 ve D2 Sözlükler” konusunu ele alarak, D2 (Türkçe) sözcüklerinin öğretiminde, ana dilin (D1) etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için deneysel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma, A1 düzeyindeki 76 kişilik deney ve kontrol grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel araştırmanın bağlamında, öncelikle 150 kişilik bir gruba düzey belirleme testi uygulanmış ve bu testin sonuçlarına göre 76 kişi araştırma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma grubu, deney grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır, her grupta ise 38 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubuna belirli bir eğitim süresi boyunca Türkçe sözcük öğretimi yapılmış, kontrol grubuna ise aynı dönemde farklı bir öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bu çalışma, D1'in D2 üzerindeki etkisini ölçmek ve ana dilin Türkçe sözcük öğretimine nasıl bir katkı sağladığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

4.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veri toplama araçları geliştirildikten sonra araştırmacı, araştırma sorusuna uygun verileri toplamaya başlayabilir. Nicel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemleri arasında anketler, ölçekler veya testler yer alır. Bu veri toplama tekniklerinin seçilmesinde, her birinin avantajları ve sınırlamaları göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmacı, araştırma sorusuna en uygun yanıtları alabilmek için farklı veri toplama yöntemlerini, araştırma desenine uygun şekilde kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Deneysel araştırmalar, genellikle nicel veri toplama araçlarının yoğun olarak kullanıldığı araştırmalardır. Bu tür araştırmalar, belirli bir hipotezi test etmek amacıyla sayısal veriler toplar ve analiz eder. Dolayısıyla, deneysel araştırmalarda testler ve ölçekler gibi nicel veri araçları sıklıkla kullanılmaktadır. Bu araçlar, araştırmanın amacına ve problemine en uygun verilerin toplanmasını sağlar.

Araştırmanın ilk aşamasında, öğrencilerin dil edinimleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla nicel veri aracı olarak çoktan seçmeli test kullanılmıştır. İlk olarak, yabancı dil olarak Türkçe ğrenen 150 öğrenciye 20 soruluk bir düzey belirleme testi uygulanmış ve bu testin sonuçlarına göre öğrencilerin dil seviyeleri belirlenmiştir. Ardından, 76 öğrenciye 100 soruluk ntest uygulanmıştır. Bu süreçte, araştırmacı, çoktan seçmeli sorular aracılığıyla öğrencilerin genel dil düzeyini ölçerek, derslerin deney ve kontrol grubunda nasıl işleneceğine yönelik bir program oluşturmuştur. Bu programın oluşturulmasının ardından, 76 kişilik ğrenci grubu, 38'er kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasına geçiş, bu testlerin ve derslerin başlanmasıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın veri toplama aracı olarak ntest ve sontest kullanılmıştır. ntest, bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerinde herhangi bir müdahale olmadan önce ölçülmesidir; sontest ise bağımsız değişkene müdahale edildikten sonra bağımlı değişkenin ölçülmesidir (Gürbüz ve şahin, 2017: 374). Araştırmanın başlangıcında, yabancı dil olarak Türkçe ğrenen 150 ğrenci düzey belirleme sınavına tabi tutulmuş ve bu öğrencilerden 76'sının A1 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra, her iki gruba ntest uygulanmıştır. Kontrol ve deney grubundan oluşan 76 ğrenci, her biri 19 kişilik sınıflara yerleştirilmiş ve bir ay boyunca A1 düzeyinde Türkçe dersleri almıştır. Kontrol grubu, 08.00-13.00 saatleri arasında Türkçe dersi alırken, deney grubu 13.30-18.30 saatleri arasında ders almıştır.

Tablo 4.3. *A1 düzeyi boyunca izlenen üniteler, konular ve okuma metinleriyle ilgili bir aylık ders izlencesi*

	ÜNİTE ADI	KONU	OKUMA
1.Hafta 1.nite	Merhaba	A. Tanışma, B. Alfabe C. Bu ne? O kim?	A. Tanışma C. Sınıf
2.Hafta 2.nite	Nerede	A. Okulda B. Sayılar C. şehirde	A. Okul B. Kaç? C. Neredesin?

Tablo 4.3. (Devam) *A1 düzeyi boyunca izlenen üniteler, konular ve okuma metinleriyle ilgili bir aylık ders izlencesi*

3.Hafta		A. Bir günüm	A. Bir günüm
3.Ünite	Ne Yapıyorsun?	B. Boş zamanlarım	B. Sosyal gruplar
		C. İstanbul'da geziyorum	C.Hafta sonu ne yapıyorsun?
4.Hafta		A. Ailem	A. Benim ailem
4.Ünite	Benim Dünyam	B. Arkadaşlarım	B. Benim sınıfım
		C. Ailemden uzakta	C. Sevgili ailem
5.Hafta		A. Saatler	A. Ne zaman?
5.Ünite	Zaman Zaman	B. Bayramlar	B. Bayramlar
		C. Özel günler	C. Özel günler
6.Hafta		A. Ailem	A. Akrabalarım
6.Ünite	Çevremiz ve Biz	B. Nerede?	B. Benim mahallem
		C. Vücudumuz	C. Hastayım

Tablo 4.3'de verilen A1 düzeyindeki bir aylık ders izlencesi “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1” düzeyinde yer alan üniteler, konular ve okuma becerisine yönelik metinlerdir. Bunun yanı sıra dilbilgisi, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik konu başlıkları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.4. *A1 düzeyi boyunca izlenen dilbilgisi, dinleme, yazma ve konuşma ile ilgili izlence*

DİLBİLGİSİ	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA
Türk alfabesi Bu-şu-o Kim?-Ne? Çoğul eki (-lAr) Soru eki (mI) Burası neresi?	Tanışalım Alfabe Kapalıçarşı	Tanışma, Alfabe Bu ne? O kim?	Tanışma diyalogu yazma Kelimeler Ev
Bulunma durumu (-DA) Var-yok Sayılar Kaçınıcı? İsim cümleleri	Benim odam Otel formu Ben ve arkadaşım	Ev eşyalarını anlatma Otel formu doldurma Karakterimizi anlatma	Kendi odasını tanıtmak Sayıları yazma Arkadaşımızı tanıtmak?
Şimdiki zaman Yönelme durumu (-(y)A) Uzaklaşma durumu (-DAn) -mAk istemek	Zehra Hanım'ın torunları Dünyadan portreler Ailemi özlüyorum	Ailemizi tanıtmak Bilgi formu doldurma Mektup yazma	Aileleri tanıtmak Diller Aileden uzakta yaşamak hakkında konuşma
İyelik ekleri Ülke, milliyet, dil adları Kendi, hep Belirtme durumu (- (y)I)	Benim Dünyam	Ailem Arkadaşlarım Ailemden uzakta	Benim ailem Benim sınıfım Sevgili ailem

Tablo 4.4. (Devam) *A1 düzeyi boyunca izlenen dilbilgisi, dinleme, yazma ve konuşma ile ilgili izleniler*

-DAn -(y)A kadar Saatler -DAn önce/-DAn sonra -mAdAn önce/-Dİktan sonra -DAn beri / -Dİr	Çok isim var Yılbaşı gecesi Doğum günü	Buluşma yazma Plan yapma Özel bir gün	Not yazma Bayramlarımızı tanıtırma Hayatımızdaki önemli Günler
İsim tamlamaları -ki eki Karşılaştırma (daha, en)	En iyi arkadaşım İstanbul gezisi Eczanede	Ailemizi tanıtırma Gezi planı Hastane diyalogu	Arkadaşınızın yakınlarını tanıtırma Nerede? “En”lerimiz

Tablo 4.4’de yer alan dilbilgisi, dinleme, yazma ve konuşma becerilerindeki konuların işlenmesinin amacı, bu becerilere yönelik verilmiş metinlerdeki sözcükleri öğretmektir. Bu yaklaşım, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, sözcüklerin anlamını ve cümle içerisindeki kullanımını öğrenmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerine yönelik yazılmış metinlerdeki sözcüklerin anlamı, deney grubunda Türkçe sözcüklerin karşılıkları olarak Arapça verilmiş, gerektiğinde deney grubunda Türkçe cümlelerin Arapçası da yazılmıştır. Kontrol grubunda ise sözcüklerin sadece Türkçe anlamları verilmiş ve sözcük ya da cümlelerin herhangi bir Arapçası kullanılmamıştır.

Deney ve kontrol grubuna A1 düzeyine yönelik yabancı dil olarak Türkçe dersleri 6 hafta boyunca sürdürülmüştür. Her hafta bir ünite işlenmiş ve ünitelerde yer alan sözcükler sürekli olarak tekrar edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere bu sözcüklerin Arapçası da verilmişken, kontrol grubundaki öğrencilere yalnızca bu sözcüklerin Türkçe anlamları açıklanmıştır. Altı haftalık yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin ardından, her iki gruba da 100 soruluk çoktan seçmeli test (sontest) uygulanmıştır. Bu test ile D1’in (Arapça) sözcük öğretimine olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere, Türkçe sözcüklerin anlamları, Arapça karşılıklarıyla birlikte verilmiştir. Ayrıca, deney grubunda sözcüklerin Arapça karşılıklarının yanı sıra, cümlelerin Arapça çevirileri de yapılmış ve gerekli durumlarda Türkçe cümlelerin Arapça karşılıkları da yazılmıştır. Buna karşın, kontrol grubunda sadece Türkçe sözcüklerin anlamları açıklanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere, Türkçe öğrenirken, sözcüklerin Arapça karşılıkları verilmemiştir; bunun yerine, sözcüklerin anlamları cümle içerisindeki kullanımları, eş anlamlıları, zıt anlamlıları gibi farklı anlam ilişkileriyle açıklanmıştır.

4.4. Araştırmanın Veri Analizi

Bu araştırmada, verilerin analizinde nicel veri çözümleme testleri kullanılmıştır. Katılımcı sayısının 30'dan fazla olması ve verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle, veriler parametrik istatistik yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Bağımsız iki grup arasındaki farkları karşılaştırmak amacıyla frekans, ortalama, yüzde, aritmetik ortalama, T-testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 18.5 paket programı ile gerçekleştirilmiş ve sonuçların yorumlanmasında .05: anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Nicel verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sınıflandırılmış ve tablo yardımıyla açıklanmıştır. Araştırma problemlerine göre bu tablolar örnekler halinde sunulmuş, ardından deney ve kontrol grubundaki veriler, D1'in D2 sözcük öğretimine etkisi açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar, elde edilen veriler ışığında araştırmanın hipotezini test etmek amacıyla analiz edilmiştir.

Çalışma sonuçları, parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi, bağımlı örneklem t-testi ve diğer parametrik testler araştırmanın verileri üzerinde uygulanmıştır. T-testi, her iki grubun (deney ve kontrol) tüm katılımcılarının verdikleri cevapları içeren ve normal dağılım şartı sağlanan alanlarda kullanılmıştır. T-testi sonuçları, deney grubu ile kontrol grubunun verilerinin karşılaştırılması için kullanılmış ve her iki grubun performansları üzerinde yapılan analizler neticesinde anlamlı farklar belirlenmiştir.

4.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme aracı olarak çoktan seçmeli test, uzman görüşü alındıktan sonra kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla gözden geçirilmiş ve testin içerik geçerliliği dikkate alınmıştır. Kapsam geçerliliği, ölçülmek istenilen niteliğin tüm gözlenen ve ölçülebilen özelliklerinin ölçme aracında bulunması gerektiğini ifade eder (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 92). Bu sebeple, öntest ve sontest olarak kullanılan çoktan seçmeli testte 100 soru sorulmuş ve soruların okunabilirliği, anlaşılabilirliği, kolay uygulanabilirliği ve değerlendirilebilirliği gibi özellikler de göz önünde bulundurulmuştur. Bu özellikler, kullanılan testin işlevselliğini arttırmaktadır. Kullanışlık, testin kolayca hazırlanabilmesi, uygulanabilmesi, değerlendirilebilmesi, geliştirilebilmesi ve ekonomik olması gibi kriterlere dayanır (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 93). Bu araştırmada, 100 soruluk öntest-sontest, kolayca hazırlanan ve değerlendirilebilen bir test olarak belirlenmiştir. Bu test, özellikle bilişsel alanla ilgili kazanımları ölçmek için

hazırlanmış ve kullanılmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 110). Deneysel araştırmanın amacı ise, D1 ve D2 bağlamında sözcük öğretiminin öğretilmesi ve öğretilmemesinin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözcük öğretimi üzerindeki etkisini belirlemektir.

Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla, 100 soruluk çoktan seçmeli öntest-sontest, isme, fiille, zarf türlerine ve sözcüklerin anlamına göre tamamlama gibi farklı soru türlerinden oluşturulmuştur. Bu çeşitlilik, öğrencilere sunulan soruların kapsamını genişleterek, onların dil becerilerinin farklı yönlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrendikleri sözcüklerin anlamını metin içinde test edebilmek amacıyla 5 diyalog metni verilmiş ve bu metinlerde bağlaçlar ile edat yerleri boş bırakılmıştır. Bu çeşitlendirilmiş yaklaşım, araştırmanın iç geçerliliğini artırmak için tasarlanmıştır. İç geçerliliğin sağlanması, yapılan çeşitli tekniklerle elde edilen bilgilerin karşılaştırılmasına dayanır; bu, farklı kişi veya yerlerden alınan bilgilerin mevcut çalışma ile karşılaştırılmasıyla mümkündür (Güler, Halıcıoğlu, Taşgın, 2015: 378). Bu deneysel çalışmada, öntest ve sontestlerde kullanılan farklı soru türleriyle araştırmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü sözcük öğretimi, fiiller, isimler, zarflar, edatlar ve bağlaçlar gibi dilbilgisel öğeleri de kapsamaktadır. Bu nedenle çalışmada kullanılan ölçme ve değerlendirme aracının, farklı soru türlerinden oluşan çoktan seçmeli bir test olması, iç geçerliliği güçlendiren bir unsur olmuştur.

5. BULGULAR VE YORUMLAR

5.1.Araştırma Katılımcılarının Özellikleri

Tablo 5.1. Deney ve kontrol grubunun yaş özellikleri

	Sıklık	Yüzdelik	Geçerli yüzdelik
10-15 yaş	4	5.2	5.2
15-20 yaş	44	57.9	57.9
20 ve üstü	28	36.8	36.8
Toplam	76	100	100

Tablo 5.1. incelendiğinde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımını göstermektedir. Verilere göre, örneklemin %57.9’u 15-20 yaş aralığında, %36.8’i ise 20 yaş ve üzerindedir.

Tablo 5.2. Deney ve kontrol grubunun cinsiyet özellikleri

	Sıklık	Yüzdelik	Geçerli yüzdelik
Kız	42	55.3	55.3
Erkek	34	44.7	44.7
Toplam	76	100	100

Tablo 5.2. incelendiğinde araştırmaya katılan kız sayısının 42, erkek sayısının ise 34 olduğu görülmektedir. Toplam 76, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencinin katıldığı araştırmada, kız katılımcıların erkek katılımcılardan 8 kişi daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

5.2.Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “D1’in (Arapçanın), D2’nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu katılımcılarının yaş ve cinsiyete göre bir fark var mıdır?” birinci sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tablolar ve açıklamalar gibidir:

Tablo 5.3.Deney ve kontrol grubunun ortalama puanları ile cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	P
Kadın	42	96.17	5.00	74	-2.26	.529
Erkek	34	98.56	4.21			

Tablo 5.3.'de yer alan deney ve kontrol grubunun ortalama puanları, cinsiyetin sözcük öğretimine etkisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Kadın katılımcıların ortalama puanı 96,17, erkek katılımcıların ortalama puanı ise 98,56 olarak belirlenmiştir. Bu fark, gözlemlenen puanlar arasında küçük bir fark olduğunu gösterse de t-test sonuçları (-2,26) ve p-değeri (0,529) bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgu, cinsiyetin deney ve kontrol gruplarındaki performans farklılıklarını açıklamak için yeterli bir faktör olmadığı sonucuna varılmasını sağlamaktadır. Özellikle p-değerinin 0,05'lik anlamlılık seviyesinin çok üzerinde olması, cinsiyetin öğrenme performansı üzerinde etkili bir değişken olmadığını gösterir.

Bununla birlikte, cinsiyetler arasındaki küçük farklar yine de incelenmeye değerdir. Kadınların puanlarının erkeklere kıyasla daha düşük olması, daha geniş bir araştırma örneklemini ele alındığında farklı sonuçlar verebilir. Bu fark, sosyal, kültürel ve pedagojik faktörlerle de ilişkili olabilir. Kadınların dil öğrenimindeki duygusal bağlamları ya da öğretim stratejilerine yaklaşımları, bu tür küçük farkları etkileyebilir. Ancak, bu bulgular bu noktada kesin bir sonuca varmamıza engel olmaktadır.

Sonuç olarak, cinsiyetin Türkçe sözcük öğretimi üzerine etkisi bu örnekte anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Ancak, daha derinlemesine ve geniş çaplı çalışmalarda, başka faktörlerin cinsiyetle etkileşim içinde olması durumunda daha belirgin farklılıklar gözlemlenebilir.

Tablo 5.4. Öntest-sontest ortalama puanları ile yaş arasındaki farkı gösteren pearson korelasyon analizi sonuçları

Yaş	Yaş	Öntest	Sontest
	1	-.038	-.028
Sig		.748	.196

Tablo 5.4.'de öntest ve sontest ortalama puanları ile yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen Pearson korelasyon analizi sonuçlarını sunmaktadır. Yaş ile öntest arasındaki korelasyon katsayısı -0,038, yaş ile sontest arasındaki korelasyon katsayısı ise -0,028, olarak hesaplanmıştır. Bu negatif korelasyon değerleri, yaş ile öntest ve sontest puanları arasında zayıf bir ters ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak, her iki korelasyonun

anlamlılık test sonuçlarına bakıldığında, öntest için p-değeri 0,748 ve sontest için p-değeri 0,196 bulunmuştur. Her iki p-değeri de 0,05'lik anlamlılık seviyesinin üzerinde olup, bu durum yaş ile öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, yaşı öntest ve sontest puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığına işaret etmektedir.

Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D2 sözcükleri öğretilirken D1sözcüklerinin karşılıklarının verilmesinin yaşla bir ilişkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

5.3. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “D1’in (Arapçanın), D2’nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu sontest ile kontrol grubu sontest arasında nasıl bir fark vardır?” ikinci sorusuna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.5. Deney ve kontrol grubunun ortalama puanlarının t-testi sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	t	P
Deney Grubu	38	97.42	4.57	98	.45	.541
Kontrol Grubu	38	96.98	5.02			

Tablo 5.5. incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin D1 ile sözcük öğretiminin gerçekleştiği deney grubu ile sadece D2 sözcüklerinin açıklamalarının verildiği kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir. İstatistiksel olarak, t-değeri " $t(45) = 98, p > .05$ " olarak bulunmuş, bu da iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı anlamına gelmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama sontest puanı $X = 96,98$ iken, deney grubundaki öğrencilerin sontest ortalama puanı $X = 97,42$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, D1’in D2 sözcük öğretimi başarısını herhangi bir yönde etkilemediğini ortaya koymaktadır. Deney grubunda öğrencilere D2 sözcüklerinin D1’deki karşılıkları verilmişken kontrol grubunda ise D2 sözcüklerinin sadece Türkçe karşılıkları verilmiştir. Bu veriler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D2 sözcüklerinin öğretiminde D1’deki karşılıklarının verilmesinin veya verilmemesinin sözcük öğretimi başarısı üzerinde anlamlı bir etki yapmadığını göstermektedir. Bu durum, dil öğretimi sürecinde D1 ve D2 arasındaki doğrudan karşılıkların, öğrencilerin sözcük bilgisi başarılarını etkilemediğini gösteren önemli bir bulgudur.

Bu sonuç, Nation’ın (2001) önerdiği dört boyutlu kelime bilgisi modeline de zıt bir bulgu sunmaktadır. Nation’a göre, kelime öğretiminde D1’den D2’ye doğrudan çeviri ya

da karşılıkların verilmesi, kelimenin daha iyi öğrenilmesine yardımcı olabilir. Ancak bu araştırma, anadil desteğinin her zaman öğrenmeye etki etmediğini gösteriyor. Bu, kelime öğretimi üzerine daha geniş kapsamlı bir bakış açısının gerektiğini ve farklı öğretim stratejilerinin ve öğrencinin dil gelişim aşamasının da göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır.

5.4.Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırman “D1’in (Arapçanın), D2’nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu öntest-sontest ile kontrol grubu öntest-sontest arasında nasıl bir fark vardır?” üçüncü sorusuna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.6. Deney grubu öntest ve sontest ortalama puanlarının sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	T	P
Öntest	100	47.19	4.79	71.12	98	.000
Sontest	100	97.42	4.33			

Tablo 5.6. deney grubunun öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkı inceleyen t-testi sonuçlarını sunmaktadır. Deney grubunun öntest ortalama puanı 47,19, standart sapması ise 4,79 olarak bulunmuşken, sontest ortalama puanı 97,42 ve standart sapması 4,33 olarak hesaplanmıştır. T-değeri 98 olarak hesaplanmış ve p-değeri 0,000 çıkmıştır. P-değerinin 0,05’lik anlamlılık seviyesinin çok altında olması, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, deney grubundaki katılımcıların eğitim süreci sonunda belirgin bir iyileşme sağladığını ve uygulanan müdahalenin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öntest ve sontest arasındaki bu anlamlı fark, eğitim programının katılımcıların performanslarını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubundaki öğrencilerin D2 sözcüklerini başarıyla öğrendiğini göstermektedir.

Tablo 5.7. Kontrol grubu öntest ve sontest ortalama puanlarının sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	T	P
Öntest	100	47.19	4.78	-91.51	98	.000
Sontest	100	96.98	4.37			

Tablo 5.7.’deki veriler incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama öntest ile sontest arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. “ $t(-91,51)=98, p<.05$ ” bir farkın olduğu anlaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubundaki öntest ortalama puanlarının $X=47,19$ iken sontest ortalama puanın ise 96,98 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu sontest ortalamasında $X=49,79$ gibi bir yükselmenin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin, D2 sözcük öğretim sürecinde başarılı olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.4. incelendiğinde, kontrol grubu ile deney grubunun başarı durumu karşılaştırıldığında her iki grubun ortalama puanlarının yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun öntest ile sontest ortalama puanı 49,79 iken, deney grubunun öntest ile sontest ortalama puanı 50,23’tür. Bu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ortalama puanlarının birbirine yakın olduğunu ve aralarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak deney grubunun öntest ve sontest arasındaki sig değerinin $p < .05$ olduğu ve bu değer $.000$ olarak bulunduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunda yapılan müdahalenin etkisini ve değişkenlerin birbirine olan ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ancak deney ve kontrol grubu arasında önemli bir fark bulunmadığını da göstermektedir. Bu durum, müdahalenin başarısı ile ilgili olarak daha ayrıntılı inceleme ve değerlendirmelerin yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.5. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “D1’in (Arapçanın), D2’nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu ve kontrol grubunun farklı sözcük türlerine cevap verme ilişkisi nasıldır?” dördüncü sorusuna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.8. Deney ve kontrol grubunun farklı sözcük türlerine cevap vermeye ilişkin anova sonuçları

		Karelerin toplamı	Sd	Karelerin ortalaması	F	P
İsimlerle	Gruplar arası	129.176	14	9.227	6.049	.000
cümle	Grup içi	129.664	85	1.525		
tamamla	Toplam	258.840	99			

Tablo 5.8. (Devam) *Deney ve kontrol grubunun farklı sözcük türlerine cevap vermeye ilişkin anova sonuçları*

Fiillerle cümle tamamlama	Gruplar arası	213.200	14.	15.229		
	Grup içi	109.790	85	1.292	11.790	.000
	Toplam	322.990	99			
Metin içi tamamlama	Gruplar arası	1518.898	14	108.493		
	Grup içi	1021.542	85	12.018	9.027	.000
	Toplam	2540.440	99			
İlişkili sözcükle cümle tamamla	Gruplar arası	1044.051	14	74.575		
	Grup içi	451.339	85	5.310	14.045	.000
	Toplam	1495.390	90			

Uygulamaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklı sözcük türlerine göre alt boyutlarında bulunan sorulara verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 5.5’de verilmiştir.

Tablo 5.8. incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin farklı sözcüklere cevap verme ilişkisinin sözcük türlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları ile katılımcıların farklı türdeki sorulara verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Özellikle isimlerle cümle tamamlamada [$F(14-99) = 6,049$, $p < .05$], fiillerle cümle tamamlamada [$F(99) = 11,790$, $p < .05$], metin içine sözcük yerleştirmede [$F(14-99) = 9,027$, $p < .05$] ve ilişkili sözcükleri yerleştirmede [$F(14-99) = 14,045$, $p < .05$] gibi farklar gözlemlenmiştir. Bu bulgular, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların farklı sözcük türlerine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve bu tür farklılıkların sözcük öğretiminin etkisini gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 5.5’den elde edilen sonuçlar, deney ve kontrol grupları arasındaki farkların sadece grup içi değil, aynı zamanda gruplar arası ilişkilerin de anlamlı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin farklı sözcük türlerine verdikleri cevaplar incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin çeşitli sözcük türleriyle (isim, fiil, ilişkili kelimeler vb.) ilgili görevlerde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum, sözcük öğretiminde kullanılan metodolojik farkların, öğrencilerin dilsel becerilerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Ayrıca, D1'in (Arapça), D2'nin (Türkçe) sözcük öğretimindeki rolünün büyük olduğu, öğrencilerin çeşitli sözcük türlerini anlamlı ve doğru bir şekilde kullanmalarını desteklediği söylenebilir. Bu bulgular, dil öğretimi süreçlerinde D1'in etkisinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, sözcük öğretiminde bağlam temelli öğrenme yaklaşımlarının önemini desteklemektedir. D1 ve D2 arasındaki ilişki kullanılarak yapılan öğretim, öğrencilere hem dilsel hem de kültürel bağlamda zenginleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar. Ayrıca, D1'in (Arapça) öğretiminin D2 (Türkçe) sözcük türlerinin öğrenimine katkı sağladığı, dil öğreniminin iki yönlü ve etkileşimli bir süreç olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için, D1 ve D2 arasındaki sözcük karşılıklarının öğretim süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı sözcük türlerine yönelik verilen cevaplar arasında gözlemlenen anlamlı farklar, öğretim stratejilerinin dil becerilerini geliştirme noktasında ne denli etkili olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, dil öğretiminde kullanılan sözcük türlerine dayalı yaklaşımlar ve karşılıklı dil etkileşimlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl şekillendirdiğini anlamak adına değerli bir araştırma verisi sunmaktadır.

6.TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı, sözlükçe ve sözcük öğretimi gibi birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bir kısmı sözlükçe, bir kısmı da söz varlığı bir kısmı da sözcük öğretiminin önemini anlatan kuramsal çalışmalardır.

Mete ve Gürsoy (2013: 354), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özel alan yeterliliğiyle ilgili yaptıkları araştırmada, öğretmen ve öğretim üyelerinin özel alan bilgisinin çok önemli olduğunu belirtenlerin oranının %65,3, önemli bulanların oranının %32,0, orta derecede önemli bulanların oranının ise %2,7 olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada, deney grubuna yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilin karşılığı sözcükler verilmiş, kontrol grubuna ise Türkçe sözcüklerin karşılıkları Türkçe olarak açıklanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sontest ortalamalarının birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, D1 (ana dil) karşılıklarının D2 (Türkçe) sözcük öğretimi üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu veya belirgin bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerini yürütecek öğreticinin veya eğitmenin, bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması büyük önem taşır. Ekmekçi (1983: 28), öğretmenlerin, okudukları dile hâkimiyetleri, dil öğretimindeki bilgi ve becerileri, öğrencilerin çeşitli sorunlarına yönelik çözüm geliştirebilme yetenekleri ve ders verme isteğiyle öğrencilerin motivasyonunu artırabileceğini vurgulamıştır. Bu özelliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerini yürütecek eğitmenler için de geçerli olduğu söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin birden fazla dil bilmesi, öğretim sürecini kolaylaştırabilir. Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan bilgisine sahip olmadan, eğitmenin öğrencilerin ana dillerini bilmesi, ilerleyen süreçlerde öğrenciler için dezavantaja dönüşebilir. Yılmaz, Tezcan ve Doyumğaç (2018: 277), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında eğitim almış, lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitimini tamamlamış kişilerin eğitim vermesinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Güzel (2003: 16) ve Göçer (2013: 324-325) ise eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümlerinin yeniden şekillendirilmesi gerektiğini ve Türkçe Eğitimi ile Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ana Bilim Dallarının kurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu açıklamalar doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticinin rolü kritik bir öneme sahiptir. Yıldız ve Tepeli (2014: 577), yaptıkları araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe

öğrencisi için öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri yabancı dil bilgisi, yabancı dil öğretim bilgisi ve alan uzmanlığı olarak sıralamıştır.

Yapılan araştırmalar ve açıklamalar ışığında, D1 ve D2 sözcük öğretiminde D2'nin karşılıklarının D1 şeklinde verilmesinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir etki yaratmadığı anlaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli olan unsurlar arasında öğretici/öğretmen, materyal, dersin işlenişi için seçilen yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitimi, alan bilgisi ve eğitim-öğretim dünyasındaki tartışmalar, eğitim sürecinin temel yapı taşlarını oluşturan unsurlardır. Çünkü hangi araç-gereçler kullanılırsa kullanılsın, belirlenen amaçlar ne olursa olsun, bunların hepsi hedefe ulaşmada insan kadar ön planda değildir (Çiftçi, 2011: 403). "Yetiştirilecek olan öğretmenler, hedef kitleye üslup, tarz, tutum ve yaşantılarıyla örnek olmalı; hedef kitleye Türk kültüründen kopuk bir öğretmen modeli çizmemelidir. Ayrıca, bu öğretmenler Türk örf, âdet ve geleneklerine hâkim olmalı ve bildiklerini hedef kitleye öğretim süreci boyunca aktarabilecek bir yetkinliğe sahip olarak yetiştirilmelidir" (Barın, Çangal ve Başar, 2017: 96). Bu sebeple, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1'deki sözcüklerin karşılıklarının verilmesinden ziyade, Türkçenin ait olduğu kültür ve hedef dilin arka planı dikkate alınmalıdır.

Hasekioğlu (2009) yaptığı araştırma ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Yeni Hitit ders kitaplarından hareketle etkinlik çalışması yapmıştır. Benzer şekilde, Demiray (2014) yaptığı araştırmada D1 ve D2 öğretilmesiyle ilgili deneysel bir çalışma yapmıştır. Sözcük öğretilmesiyle ilgili yapılan bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, D1'in D2'ye sözcük öğretilmesindeki etkisinin araştırılmadığı anlaşılmaktadır. Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi D1'in D2'ye etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, D1'in D2 sözcük öğretilmesini olumlu yönde etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığının geliştirilmesi, sözcüklerin ana dildeki karşılıklarından ziyade hedef dilde, yani yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretilmesiyle ilgili araç-gereçlerin iyi bir şekilde hazırlanmaya çalışılması gerektiği görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi sözcüklerin öğretilmesinde "temel kelime servetinin geliştirilmesi, eğitim ve öğretimde kullanılacak araç-gerecin iyi tasarlanarak hazırlanması ile mümkündür" (Karatay, 2007: 151). Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcüklerin ana dildeki karşılıkları yerine, hedef dildeki karşılıkları çeşitli materyallerle desteklenerek verilmelidir. Aksi takdirde, yabancı dil

olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belli bir aşamadan sonra sözcük öğretimiyle ilgili sorunlar yaşamalarına neden olabilir.

Bir dili anadil olarak veya çok iyi derecede bilmek, o dili öğretmek için yeterli değildir. Mesleki yeterlilik için dil bilgisiyle birlikte pedagojik bilgi ve özel alan bilgisi de gereklidir. Donanımlı bir öğretmen, genel pedagojik bilgi yanı sıra daha spesifik alan bilgisine de sahip olmalıdır. Bir öğretmenin bildiği dili, belirli bir yöntem ve alan bilgisi olmadan sağlıklı bir şekilde öğretmesi mümkün değildir. Öğrencinin dili sevmesi, iletişimsel bir yaklaşım benimseyerek dili kullanarak öğretme, farklı dil seviyeleri ve yaş gruplarındaki öğrencilere hitap etme, ayrıca dil öğretme materyallerini etkin şekilde kullanabilme becerilerinin kazandırılması gereklidir (Tatar, (-): 54).

Bu yüzden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, hedef dil olarak öğrenilen D2'deki sözcüklerin D1 karşılıklarını vermek, sözcük öğretimi açısından olumlu bir sonuç ortaya çıkarmamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde teknolojiyi entegre edebilme, öğrenciyi ölçme ve değerlendirebilme gibi becerilerin kazanılması gereklidir. Bu becerilerin kazanılması, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde eğitim-öğretimin verilmesiyle mümkündür. Bu amaçla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olan sözcük öğretiminde D1'in D2'ye etkisinin deneysel bir araştırma ile belirlenmesi, hedef dil olarak öğrenilen Türkçenin sözcük öğretiminde önemlidir.

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde en çok kullanılan sözcüklere temel düzeyde yer verilmesi, hedef dil öğrencileri açısından büyük önem taşır. Açık (2013) yaptığı çalışmada, günlük konuşma dilinde en çok kullanılan sözcüklere yer vermenin, özellikle temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından kritik bir öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1'in D2'ye etkisi araştırılmış ve A1 düzeyindeki bir örneklem seçilerek İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyindeki sözcükler üzerinden bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın deney ve kontrol grubundan elde edilen verilere göre, temel düzeyde sözcük öğretiminin daha çok tekrarlarla pekiştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu, sözcük öğretimi ve öğreniminin kalıcılığını artırmanın en etkili yollarından birinin sürekli ve anlamlı tekrarlar olduğunu göstermektedir.

Özlü (2009)'nın yaptığı çalışmada, sözcük gruplama yöntemlerinin son test sonuçlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, anlamca birbirinden bağımsız sözcüklerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, deney ve

kontrol grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin isim, fiil, zarf, edat ve bağlaçlarla cümle tamamlamaya verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, sözcük türleriyle ilgili doğrularının aynı başarı oranına sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bu, sözcük türlerinin öğretimi ve öğrenilmesinin, öğrencilerin dil becerileri üzerinde farklı etkiler yarattığını göstermektedir.

6.2. Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu 15-20 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya en az katılan grup ise 10-15 yaş arasındaki öğrenciler olmuştur. Araştırmaya katılan toplam 76 yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciden 4'ü 10-15, 44'ü 15-20 ve 28'i ise 20 yaş ve üstü yaş grubundandır. Cinsiyet dağılımına bakıldığında ise katılımcıların 42'si kız, 34'ü erkektir. Bu verilere göre, kız katılımcı sayısı erkeklerden 8 kişi fazla olarak gözlemlenmiştir.

Araştırmanın “D1'in (Arapçanın) , D2'nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu katılımcılarının yaş ve cinsiyete göre bir fark var mıdır?” birinci sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmaktadır ($t(74) = -2,26$, $p = 0,480$). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen erkek öğrencilerin ($X = 98,56$) ve kadın öğrencilerin ($X = 96,17$) ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu da D1'in D2'ye etkisinde, deney ve kontrol grubu arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığını gösterir.

Ayrıca, araştırmanın öntest ve sonrest ortalamaları ile yaş arasındaki veriler incelendiğinde, öntest ($r = 0,38$, $p > 0,05$) ile sonrest ($r = -0,028$, $p > 0,05$) ve yaş ile öntest-sonrest arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (öntest sig. 0,748, sonrest sig. 0,196). Bu sonuçlar, yaş ve öntest-sonrest değerleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın “D1'in (Arapçanın), D2'nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu sonrest ile kontrol grubu sonrest arasında nasıl bir fark vardır?” ikinci sorusuna yönelik sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın deney grubu sonrest ile kontrol grubu arasındaki sonuçlar incelendiğinde, $t(45) = 98$, $p > .05$ değeri ile anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin son test ortalama puanlarının ortalaması $X = 96,98$, deney grubundaki öğrencilerin son test ortalama puanlarının ortalaması ise $X = 97,42$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, deney ve kontrol grubu arasında son test puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın “D1’in (Arapçanın), D2’nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu ön test-son test ile kontrol grubu ön test-son test arasında nasıl bir fark vardır?” üçüncü soruya ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Araştırmada D1 ve D2 sözcük öğretiminin kontrol grubu ön test ve son test verileri incelendiğinde, hem deney grubundaki öğrencilerin ön test ile son test ortalama puanları hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ile son test arasındaki verilerde anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda, ön test ile son test arasında $t(-91,51) = 98$, $p < .05$ değerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ortalama puanları $X = 47,19$, son test ortalama puanları ise $X = 96,98$ olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler, son teste önteste göre $X = 58,32$ gibi bir artışla daha başarılı olmuşlardır. Bu sonuç, kontrol grubu ön test ve son test arasındaki farkın anlamlı olduğunu ve ön test ortalamasının düşük ($47,19$), son test ortalamasının ise yüksek ($96,98$) olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın D1 ve D2 sözcük öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin ortalama ön test ile son test arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($t(71,12) = 98$, $p < .05$). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubundaki öğrencilerin ön test ortalama puanları $X = 47,19$ iken, son test ortalama puanı $X = 97,42$ olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin son test ortalama puanlarında $X = 50,23$ gibi bir artış gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun başarıları karşılaştırıldığında, her iki grubun da aynı başarıyı sağladığı sonucuna varılmaktadır. Kontrol grubu, D1 sözcüklerinin karşılıklarının verilmediği gruptur, deney grubu ise D2’nin D1 sözcüklerinin karşılıklarının verildiği gruptur. Araştırmanın deney grubundaki ön test-son test sig değerine bakıldığında bu değer $p < .05$ olduğu görülmektedir. Bu da deney grubu ön test ve son test arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu anlamlı fark, ön test ortalamasının düşük ($47,19$), son test ortalamasının ise yüksek ($97,42$) olmasıyla ilgilidir.

Araştırmanın “D1’in (Arapçanın), D2’nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu ve kontrol grubunun farklı sözcük türlerine cevap verme ilişkisi nasıldır?” dördüncü sorusuna yönelik sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 11'deki istatistikler incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki katılımcılarının farklı sözcük türlerine verdiği cevaplarda anlamlı farklar olduğu görülmektedir. İsimlerle cümle tamamlamaya [$F(14-99) = 6,049, p < .05$], fiillerle cümle tamamlamaya [$F(99) = 11,790, p < .05$], metin içine sözcük yerleştirmeye [$F(14-99) = 9,027, p < .05$] ve ilişkili sözcükleri yerleştirmeye [$F(14-99) = 14,045, p < .05$] gibi alt boyutlara göre katılımcıların verdiği cevaplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu durum, grup katılımcılarının farklı sözcük türlerine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Araştırma, A1 düzeyinde Türkçe öğrenmekte olan 76 katılımcı ile yapılmış olup, sözcük öğretimi konusunda elde edilen sonuçlar, daha ileri düzeyler (A2, B1, B2, C1) için de genellenebilir bilgiler sunma açısından önemlidir. Araştırmanın bulgularına göre, D1'in (Arapçanın/ana dilin) D2'deki (Türkçedeki/hedef dildeki) sözcük öğretimini olumsuz ya da olumlu yönde etkilemediği ve anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, sözcük türü açısından hem deney hem de kontrol grubunda katılımcıların verdiği cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri, örneklem grubunun sadece A1 seviyesindeki öğrencilerle sınırlı olmasıdır. Gelecekteki araştırmalar, daha geniş dil seviyelerinde yapılabilir. Ayrıca, farklı dil seviyeleriyle birlikte farklı dil becerilerinin (örneğin, konuşma, yazma) D1-D2 sözcük öğretimi üzerine etkilerini incelemek faydalı olabilir. Bir diğer sınırlılık ise, sadece metin içindeki sözcüklerle sınırlı kalınmış olmasıdır. Gelecekte, daha fazla dilsel bağlamda ve gerçek dünya kullanımına yakın materyallerle yapılan çalışmalarda daha kapsamlı veriler elde edilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında araştırma yapmak isteyen araştırmacıların, sözcük öğretimi konusunu farklı açılardan ele alarak incelemeleri, bu alana büyük katkılar sağlayacaktır. Bu araştırmalar, hem dil öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine yardımcı olacak hem de Türkçenin diğer dillerle karşılaştırılmasına olanak tanıyacaktır. Özellikle D1 ve D2 arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, Türkçenin sözcük öğretimi alanındaki uygulamaları, farklı dillerle yapılan karşılaştırmalarla daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine imkân verecektir.

6.3. Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D2'nin (Türkçenin) D1 (Arapça) karşılıklarının bir gruba verildiği (deney grubu) diğer gruba da (kontrol grubu) verilmediği ve bu şekilde yabancı dil olarak D1'in D2'ye etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, bulgu ve sonuçlardan hareketle bundan sonraki araştırmalar ve sözcük öğretimiyle ilgili olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- ✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin sözcük öğretiminde D2 sözcüklerin D1 karşılıklarının verilmesi sözcük öğretimi açısından önemsenmeyebilir.
- ✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1'deki sözcüklerin karşılıklarının verilmesi, ileri düzey öğrencilerin sözcük öğrenimini olumsuz etkileyebilir.
- ✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi D1'in D2'ye etkisinde cinsiyete ve yaş göre bir anlamlı bir fark yoktur. Dolayısıyla bunu D1'in D2'ye etkisinde sorun olarak görmemek gerekir.
- ✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1'in D2'ye etkisinde farklı sözcük türlerinin öğretimi önemsenmeli ve isim, fiil, zarf, edat ve bağlaçların üzerinde anlam açısından durulmalıdır. Özellikle bu sözcüklerin cümle içerisinde kullanımına dikkat edilmeli ve bu sözcüklerin işlevsel yönü göz önünde bulundurulmalı.
- ✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı sözcük türleri farklı cümle ve metinlelerle tekrarlanması sağlanmalı ve farklı cümlelerle sözcüklerin kullanımı öğretilmeye çalışılmalıdır.
- ✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1'in D2 sözcük öğretimine etkisi, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi olarak araştırılmalı ve uygulamalı araştırmalar yapılmalıdır.
- ✓ D1'in (Ana dil) D2 (Hedef Dil) sözcük öğretimine etkisi Arapçanın yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dili İngilizce, Rusya, Almanca, Fransızca olan öğrenciler üzerinde de incelenmeye çalışılmalıdır.
- ✓ Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri, örneklem grubunun sadece A1 seviyesindeki öğrencilerle sınırlı olmasıdır. Gelecekteki araştırmalar, daha geniş dil seviyelerinde yapılabilir. Ayrıca, farklı dil seviyeleriyle birlikte farklı dil becerilerinin (örneğin, konuşma, yazma) D1-D2 sözcük öğretimi üzerine etkilerini incelemek faydalı olabilir. Bir diğer sınırlılık ise, sadece metin içindeki sözcüklerle sınırlı kalınmış olmasıdır. Gelecekte, daha fazla dilsel bağlamda ve gerçek dünya kullanımına yakın materyallerle yapılan çalışmalarda daha kapsamlı veriler elde edilebilir.

✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, D1'in D2'ye etkisinin daha iyi anlaşılması için öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanabilir. Eğitimcilerin sadece dil bilgisi değil, aynı zamanda pedagojik bilgi ve özel alan bilgisine de sahip olmaları, öğretim sürecinin etkinliğini artırabilir.

✓ Gelecekteki çalışmalarda, hedef dildeki sözlükçe öğretiminin yanı sıra, öğrencilerin dilsel becerilerinin gelişimini izleyen uzun vadeli çalışmalar yapılabilir.

✓ Türkçe dil öğretimi derslerinde, dilin ve kültürün karşılıklı etkileşimini görebilmek için daha fazla kültürel içerik ve bağlama dayalı materyaller kullanılmalıdır. Bu tür materyaller, dil öğrencilerinin Türkçeyi daha anlamlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Açık, F. (2013). “Temel Türkçe (A1/A2) için Söz Dağarcığı Tespit Denemesi”. İçinde (ed. Hayrettin Parlakyıldız, Celal Demir). Abdurrahman Güzel İçin Armağan Kitabı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Adalıoğlu, H. H. (2013). “Bir Siyasetnâme Olarak Kutadgu Bilig”. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (34), (ss 239-253).
- Akalın, Ş. H. (2009). “Sözcük Bilimi ve Sözlükçülük”. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 698, (ss 162-169).
- Aksan, D. (1998). Türklerde Sözlükçülük, Bugün Türkiye’de Sözlük. Kebikeç Dergisi, 6, (ss 115-117).
- Aksan, D. (2006). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alan, N. (2020). “Elektronik Sözlük Tipolojisinde Boşluk ve Kamusi Gold Örneği”. Disiplinler Arası Dil Araştırmaları, 1(1), (ss 23-32).
- Alibekiroğlu, S. (2017). “Türkçenin Sözcük Türetme Yolları”. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(1), (ss 35-46).
- Alperen, N. (1990). Türkçe Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma Öğretim Rehberi. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Alperen, N. (2001). Türkçe Okuma ve Yazma Eğitim Rehberi (7. baskı). Ankara: Alperen Yayınları.
- Akyıldız Ay, D. (2017). “Tarama Sözlüğü: Sözlükbilimi İlkeleri Çerçevesinde Betimsel ve Eleştirel Bir Değerlendirme”. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 56(56),(ss 1-22).
- Apaydın, D. (2007). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi. Yüksek Lisan Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ata, A. (2002). Harezmi-Altınordu Türkçesi. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Yayınevi.
- Ata, A. (2004). Türkçe İlk Kur’an Tercümesi: Karahanlı Türkçesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ateş, A., & Sis, N. (2017). “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Gass’ın İkinci Dil Edinimi Modeli”. International Journal of Language Academy, 5(2),(ss 31-49).
- Banguoğlu, T. (2011). Türkçenin Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Barın, E. (1992). Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Bir Metod Denemesi. Yüksek Lisan Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Barın, E. (2003). “Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi”. TÜBAR, (ss 13, 311-317).

Barın, E., Çangal, Ö. & Başar, U. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Görev Yapacak Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Öneri”. International Journal of Language Academy, 5(7),(ss 81-98).

Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi* (Ankara TÖMER), (ss 119, 58-71).

Bayraktar, N. (2010). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Anlamca Birbirine Yakın Sözcüklerin Beraber Öğretilmesinin Yarattığı Sorunlar Üzerine”. Leyla Subaşı Uzun ve Ümit Bozkurt (Ed.). Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar (ss. 388-393). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Benhür, M. H. (2002). Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Berber, C. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yardımcı Kaynak Hazırlama: Sözlük Modeli Ön Çalışması. Yüksek Lisan Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beyce Buldu, E. (2018). Alt Yazılı Ve Alt Yazısız Televizyon Programlarının Yabancı Öğrencilerin Dinleme/Izleme ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisan Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Biçer, N. (2012). “Hunlardan Günümüze Yabancılar Türkçe Öğretimi”. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(4), (ss 107-133).

Biçer, N. (2017). Türkçe Öğretimi Tarihi. İstanbul: Kesit Yayınları.

Brown, H.D. (2001). Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy. Addison Wesley Longman.

Boz, E. (2011). Sözlük Bilimi Yazıları I. Ankara: Gazi Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Karadeniz, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (20. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.

Büyükkız, K. K. & Hasırcı, Ö. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme”. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(21), (ss 145-155).

Caferoğlu, A. (2000). Türk Dili Tarihi I-II. İstanbul: Enderun Kitabevi.

Cameron, L. (2001). Teaching Language To Young Learners. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2008). A Dictionary of Linguistics and Phonetics. USA: Blackwell Publishing.

Çağatay, S. (1963). Türk Lehçeleri Örnekleri-I. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Çangal, Ö. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği. Yüksek Lisan Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çalışkan, N. (2010). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi”. Turkish Studies. 5(4), (ss 258-275).

Çiçek, S. E. (2015). “Kıpçak Sözlüklerindeki Moğolca Unsurlar”. Belleten, 63(1), (ss 49-98).

Çeri, B. (1998). “XIX. Yüzyıldan Osmanlıca Bir Sözlük Lehçe-i Osmani”. Kebikeç Dergisi, 6, (ss 169-174).

Çepni, O. & Kılınç, A. Ç. (2017). Deneyisel ve Yarı Deneyisel Araştırma. Onur Köksal (Çev. Ed.). Eğitimde Araştırma Yöntemleri. (17-47). Konya: Eğitim Yayınevi.

Çifci, M. (2011). “Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı Sorunu”. Turkish Studies, 6(1), (ss 403-410).

Çotuksöken, Y. (1998). Deyimlerimiz. İstanbul: Varlık Yayınları.

Dede, M. (1978). A Syntactic and Semantic Analysis of Turkish Nominal Compounds. Ph. D. Dissertation. Michigan: University of Michigan.

Demir, E. (2013). “Atebetü'l-Hakayık'ta Geçen Deyimler, Atasözleri ve Özdeyişler”. Journal of Turkology, 23(2), (ss 37-52). <https://doi.org/10.18345/tm.88870>

Demiray, F. (2014). Sözcüksel Erişim Sürecinde Dil Seçimi: İkidilliler Üzerine Deneyisel Bir Çalışma. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirci, J. (1998). “Kıpçak Sözlükleri”. Kebikeç Dergisi, Sayı 6, (ss 145-151).

Demirci, M. (2017). “Derleme Sözlüğü'ne Osmaniye, Düziçi Ağzından Katkılar”. I. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 6(3), (ss 1360-1383).

Demirel, Ö. (2004). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, M. V. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Kelimelerin Öğretimi. Yüksek Lisan Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirezen, M. (1977). A Contrastive Study of the Phonology and Morphology of Compound Words in Turkish and English. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dervişoğulları, N. (2008). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi. Yüksek Lisan Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dilaçar, A. (1953). “Türkiye Türkçesi Sözlüklerinden Seçme Eserler”. Türk Dili, 22, (ss 677-680).

Doğan, A. (2009). Her Yönüyle Dil. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Doğan, A. (2015). Türkçenin Söz Varlığı. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Durukan, E. & Maden, S. (2013). “Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı”. Durmuş ve Okur (Ed.). Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı Geliştirme. (ss.511-526). Ankara: Grafiker Yayınları.

Dursun, H. & Akkaya, A. (2017). “Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Türkçe İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa İli Örneği”. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11(22),(ss 1-22).

Ebrahimi, M. & Akbari, O. (2015). “Comparative Effect of Presenting Vocabularies in Semantically Related and Unrelated Sets on Iranian EFL Learners’ short Term Retention”. Journal of Literature, Languages and Linguistics, 13, (ss109-121).

Ekmekçi, Ö. (1983). “Yabancı Dil Öğretiminde Psiko-Sosyal Etmenler”, Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı: 20-21 Haziran 1983, Ankara.

Erdağı, B. (1998). “Eski Anadolu Türkçesinin Sözvarlığı ve Sözlükler”. Kebikeç Dergisi. 6, (ss 153-156).

Ediskun, H. (1999). Türk Dil Bilgisi (Sesbilgisi-Biçimbilgisi Cümlebilgisi). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ergenç, İ. (2002). “Anadilinde ‘Türkçe’ Yapılan Eğitimin Kavram Gelişimine ve Düşünce Üretimine Etkisi”. Türkçenin Dünü Bugünü Yarını: Bildiriler. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2004), Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ergin, M. (2002). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.

Erten, H. İ. & Tekin, M. (2008). “Mükemmel Bir Doğubilimcinin Öyküsü”. Kebikeç Dergisi.36, (ss 211-245).

Erten, H. İ. & Tekin, M. (2008). "Effects on Vocabulary Acquisition of Presenting New Words in Semantic Sets versus Semantically Unrelated Sets". *System*, 36,(ss 407-422).

Erer, N. G. (2011). *Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisan Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Findley, C.V. (1998). "Sir James W. Redhouse Effects on Vocabulary Acquisition of Presenting New Words in Semantic Sets Versus Semantically Unrelated Sets". *System*, 36,(ss 407-422).

Genç, B. (2004). "New Trends in Teaching and Learning Vocabulary". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), (ss117-126)

Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.

Günay, V. D. (2018). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Gülensoy, T. (2000). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. & Taşgım, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Öğretimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Göçer, A. & Moğul, S. (2011). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış". *Turkish Studies*, 6(3), (ss 797-810).

Göçer, A. (2008). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Türkçe Öğretimi Bakımından Öğretmenlik Mesleğine Hazır Bulunuşluk Düzeyleri (Niğde Üniversitesi Örneği)". *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 358, (ss 5-13).

Göçer, A. (2013). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görevlendirilecek Öğretim Elemanlarının Göreve Hazır Bulunuşluk Durumlarının Değerlendirilmesi". *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(6), (ss 309-326).

Gökçe, A. (1998). *Türkiye Türkçesinin Tarihi Sözlükleri*. Ankara: Kebikeç Yayınları.

Göksel, A. & Celia, K. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London and New York: Routledge.

Gül, M. (2013). "Türkçe Sözlükler Üzerine Bir Deneme". *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), (ss 505-530).

Güllüdağ, N. (2024). “Fonem-Anlam İlişkisi: /O/ Örnekleminde”. *International Journal of Filologia*, 11, (ss13-29).

Güngör, O. C. (2022). “Selim İleri’nin Eserlerinden Türkçe Sözlük’e Katkılar”. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), (ss 185-216).

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri/ Felsefe-Yöntem-Analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güzel, A. (2003). “Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünün Kuruluşu ve Hedefleri”. *I. TÜBAR (Türklük Bilimi Araştırmaları): Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13(-), (ss 7-17).

Hartmann, R.K.K. (2001), *Teaching and Researching Lexicography*, Pearson Education Limited.

Hartmann, R. Gregory James (1998) (Der.), *Dictionary of Lexicography*, Routledge.

Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi - Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Serisinde Sözcük Öğretiminin Değerlendirilmesi ve Sözcük Öğretimi İçin Uygulama Örnekleri-*. Yüksek Lisan Tezi .İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

<http://sozluk.nedir.com> (E.T.: 27.06.2024).

<http://www.akmb.gov.tr> (E.T.: 27.06.2024).

İlgar, M. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Öğrenim Yoluyla Kelime Öğretimi*. Yüksek Lisan Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İşçan, A. (2012). “Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimin Tarihçesi”. Abdullah Şahin (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)* (ss.3-29). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Jackson, H. (2016). *Sözcükbilime Giriş*. (Çev.: Mehmet Gürlek ve Ellen Patat). İstanbul: Kesit Yayınevi.

Kalsın, Ş. (1998). “Harezmi Türkçesi ve Sözlükleri”. *Kebikeç Dergisi*. Sayı 6, (ss 131-135).

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.

Karadağ, Ö. (2013). *Kelime Öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Karatay, H. (2007). “Kelime Öğretimi”. *Yüksek Lisan Tezi.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27/1, (ss141-153).

Karatay, H. (2004). *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Kelime Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karamanlioğlu, A. F. (1994). Kıpçak Türkçesi Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kornfilt, Jaklin (1997). Turkish. London and New York: Routledge.

Klapper, J. (2008). “Deliberate an Incidental: Vocabulary Learning Strategies in Independent Second; Language Learning”. Stella, H., Tim, L.(Ed). Language Learning Strategies in Independent Settings. (ss.159-174). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Kazu, H. & Yeşilyurt, E. (2008). “Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereçlerini Kullanım Amaçları”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(2), (ss 175-188).

Karakuş, N., & Yılmaz Turan, S. (2022). “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İlkokul Öğrencileri İçin Bir Sözlük Denemesi.” Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 10(73), (ss 683–695)

Kırkkılıç, H. A. (1999). Türkiye Türkçesi Sözlükleri Projesi Eski Sözlükler Dizisi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Koreli, Z. D. (2007). Eylem ve Ad Olarak Kullanılan ve Türkçe Sözlükte Bulunmayan Öbekler ve Bunların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri. Yüksek Lisan Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kuyuma, E. (2015). “Harezmi Dönemi Türkçesi ve Eserlerine Genel Bir Bakış”. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(1), 367-383. <https://doi.org/10.17218/husbed.71773>

Küçük, M. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B1 Seviyesi İçin Materyal Olarak Sözlük Geliştirme. Yüksek Lisan Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Lewis, Geoffrey (2000). Turkish Grammar. New York: Oxford University Press.

Liu, N. & Nation, I.S.P. (1985) “Factors Affecting Guessing Vocabulary İn Context”. RELC Journal, 16, (ss 33-42).

McCarten, J.(2007). Teaching Vocabulary. New York: Cambridge University Pres. <http://www.cambridge.org/elt/resources/appliedlinguistics/vocabulary/TeachingVocabularyMcCartenInner> E.T.:05.07.2024

Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler”. Turkish Studies, 8(9), (ss297-318). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089>

Mete, F. & Gürsoy, (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), (ss343-356).

Mert, O. (2009). Ötüken Uygur Dönemi Yazıtlarından Tes - Tariat - Şine Us. Ankara: Belen Yayıncılık.

Meydan-Larousse. (1972,1973). Büyük Lügat ve Ansiklopedi. İstanbul: Meydan Yayınevi.

Mirjalili, F., Jabbari, A. A. & Rezai, M.J. (2012). “The Effects of Semantic and Thematic Clustering of Words on Iranians Vocabulary Learning”. American International Journal of Contemporary Research. 2, (ss 214-221).

Nation, P. (2005). Teaching and Learning Vocabulary. In Hinkel, E. Eds., Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Nation, P. (2005). “Teaching Vocabulary”. Asian EFL Journal Quarterly, 7(3), (ss47-54).

Nunan, D. (1991). Language Teaching Methodology A Text Book for Teachers. Prentice Hall. https://archive.org/details/ilhem_20150321_1903 E.T.:05.07.2024

Onan, B. (2016). Söz Varlığı Terminolojisi Üzerine Bir Analiz Çalışması. Milli Eğitim Dergisi, 15/210, (ss11-29).

Oxford, R. & Crookall, D. (1990). “Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques”. TESL Canada Journal, 7, (ss 9-30).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ407134.pdf> E.T.: 05.07.2024

Ölker, G. (2011). Yazılı Türkçenin Sözcük Sıklığı Sözlüğü (1945- 1950 Arası). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ölmez, M. (1998). “Tarihi Türk Dillerinin Sözlükleri”. Kebikeç Dergisi, 6, (ss109-110).

Ölmez, M. (1998). “Eski Türkçenin Sözlükleri”. Kebikeç Dergisi, 6, (ss 119-123).

Ölmez, M. (1994). Türk Dillerinin Sözlükleri ve Türk Sözlükçülüğü. Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü. Ankara: Dil Derneği Yayınları. (ss88-100).

Ölmez, Z. K. (1998). “Çağatayca Sözlükler”. Kebikeç Dergisi, 6, (ss137-144).

Önertoy, O. & Parlatur, İ. (1987). Tanzimat Sonrası Osmanlıca Metinler. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Kelime Öğretiminde Örneklemenin Önemi ve Divanü Lügati't Türk. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5/10,(ss 49-58).

Özcan, E. (2006). Başlangıç Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Sözlükçe Çalışması. Yüksek Lisan Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özer, F. (1998). Orta Türkçe Döneminin Eserleri ve Sözlükleri. Kebikeç Dergisi, 6, (ss 125-129).

Özlü, H. G. (2009). Yeni Kelimeleri Anlamsal Bağıntılı Kelime Grupları Halinde Mi, Bir Konu Etrafında Dönen Kelime Grupları Halinde Mi ve/veya Birbiri ile Anlam Bakımından İlintisiz Kelime Grupları Halinde Mi Öğretmeliyiz?. Yüksek Lisan Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Parlatır, İ. (1995). Türkçe Sözlük Çalışmaları ve Sorunlarımız. Türk Dili Dergisi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 517.

Parlatır, İ. (1998). Türkiye Türkçesinin Tarihsel Sözlüğü Çalışmaları. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 557.

Rahimi, F. (2018) Çağatay Türkçesi Sözlükleri Bibliyografyası. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(1), (ss 69-104).

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press.

Sarı, İ. (2015). Türkçede Ekleme Dışı Sözcük Yapımı ve Sözlükselleşme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarı, İ. (2024). Harezmi-Kıpçak Türkçesi Ders Notları. <https://www.isa-sari.com/ders-notlari/HKT.pdf> E.T.:13.11.2024

Sert, G. (2019). “Elektronik Sözlük Tipolojileri ve Lexica Örneği”. Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 8(18), (ss 58-70).

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, M. & Gözoğlu, E. (2024). “Yusuf Has Hâcib’in Kutadgu Bilig Adlı Eserinin Değerler Açısından İncelenmesi”. Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 7(1), (ss 69-82). <https://doi.org/10.48174/buaad.1443383>

Şengezer, M. & Doyuran, Z. (2021). “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcükler Arası Anlam İlişkileri: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Örneği”. Dil Dergisi, 172(1), (ss 108-127). <https://doi.org/10.33690/dilder.762806>

Tanın, R. (2005). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Sözcük Öğretimi. Yüksek Lisan Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tanpınar, A. H. (1997). 19’uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
Tatar, S. (2015). “İngilizce’nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anadili İngilizce Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Rolü”. Bogazici University Journal of Education, 27(2), (ss 49-57).

Tinkham, T. (1997). "The Effects of Semantic and Thematic Clustering on the Learning of Second Language Vocabulary". Second Language Research, 13(2), (ss138-163). <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/centres/lipis/docs/readings/138-clustering-n-vocab-acquisition.pdf> E.T.:05.07.2024

Toparlı, R. vd. (1999). El-Kavaninü'l-Küllîyye li-Zabti'l-lügati't-Türkiyye. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tökel, D. A. (2009). "Divan Şiirinin Anlaşılmasında Sözlüklerin Rolü". Turkish Studies. 4, (ss 934-944).

Turan, O. (2008). Selçuklular Tarihi ve Türk-İslâm Medeniyeti. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Türkçe Sözlük. (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tülü, T. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sınıflarında Sözcük Öğretiminde Tanım Türlerinden Yararlanma. Yüksek Lisan Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ulutaş, D. (2020). "Sözlükbilim Ölçütleri Işığında "Güncel Türkçe Sözlük" Üzerine Bir Değerlendirme". Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2(1), (ss 1-13).

Ur, P. (2009). A Course in Language Teaching Practice and Theory. (17.) Cambridge University Press.

Uzdu, F. (2008). Betimleyici Metinlerin Dilsel Özellikleri ve Bu Tür Metinler Yoluyla Sözcük Öğretimi. Yüksek Lisan Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uzdu Yıldız, F. (2013). "Sözcük ve Sözcük Öğretimi". Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur (Ed.). Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı. (ss.357-379). Ankara: Grafiker Yayınları.

Uzun, N. E. (2006). Biçimbilim: Temel Kavramlar. İstanbul: Papatya Eğitim Yayıncılık.

Üşenmez, E. (2006). "Türkçe İlk Kur'an Tercümesi ve Tercümedeki İslâmî Terimlerin Türkçe Karşılıkları Üzerine". Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1, 89-99.

Vardar, B. (2018). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Yamanan, E. (2016). "Türkçenin Güncel Söz Varlığı". Milli Eğitim Dergisi, 15/210, 85-91.

Yavuzarslan, P. (2004). "Türk Sözlükçülük Geleneği Açısından Osmanlı Dönemi Sözlükleri ve Şemseddin Sami'nin Kamus-ı Türki'si". Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 44, 185-201.

Yelbay, Y. (2015). Sözcük Bilgisi Öğretimi. Dil Öğretimi (Ed.). Nilüfer Bekleyen, Ankara: Pegem Akademi.

Yetiş, K. (1996). Namık Kemal'in Türk Dili ve Edebiyatı Üzerine Görüşleri Yazıları. İstanbul: Alfa.

Yıldız, N. (1998). "Eskiçağın Başvuru Eserleri ve Eskiçağ Sözlükçülüğü ve Sözlükleri". Kebikeç Dergisi, 6, (ss189-210).

Yılmaz, M. & Tezcan, A. ve Doyumğaç, İ. (2018). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Eğitimcilerinin Türkçe Öğretim Yöntemleri Hakkındaki Görüşleri". International Journal of Language Academy, 6(2), (ss263-280).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ü. & Tepeli, Y. (2014). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma". International Journal of Language Academy, 2(4), (ss 564-578).

Walter, B. (2009). "Meaning-Last Vocabulary Acquisition and Collocational Productivity". In Fitzpatrick, T. & Berfield, A. Eds., Second Language Acquisition, Lexical Processing in Second language Learners (128-140). Bristol, UK. Multilingual Matters.

Zgusta, Ladislav. (1971). Manual of Lexicography, Academia Publishing House of the Czechoslovak Academy of Sciences.