



Dil Öğretiminde Sözcüksel Yaklaşım ve Türkçede Eşdizimli Sözcüklere Altulamsal Bir Bakış *

*Serkan TURAN***
*Feryal ÇUBUKÇU****

Öz

Son yıllarda yabancı dil öğretimine olan yaklaşımlar gelişme göstermektedir ve dil öğrenenlerin dilbilimsel edinçlerini arttırmak açısından Sözcüksel Yaklaşım büyük bir ilgi görmektedir (Schmitt, 2004 ve Granger, 1998). Bu çalışmanın amacı, Türk Dil Kurumunun resmî internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemlerin altulam özelliklerini belirlemek ve bu özelliklerin Türkçe sözlüklerde yer almasına yönelik bir öneri sunmaktır. Çalışmanın araştırma planı Chomsky'nin (1981) önerdiği Rol Kuramı'na (Theta Theory) dayanmaktadır. Eşdizimli eylemler, Türkçedeki toplam eylemlerin azımsanmayacak kadar büyük bir bölümünü (%36) kapsamaktadır. Bu eylemleri öğrenen bir kişinin Türkçeyi öğrenmesinin daha kolay ve hızlı olabileceği ön görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Theta Kuramı, eşdizim, altulamlama

Subcategorizational Insight into Collocational Verbs in Turkish

Abstract

There has been an increase in language teaching methods as of late and the Lexical Approach has gained an importance for linguistic competence (Schmitt, 2004; Granger, 1998). The purpose of this study is to investigate the subcategorizational characteristics of the verbs of two and more items listed on the website of the Turkish Language Association. The research is designed as the Theta theory of Chomsky. Findings show that collocational verbs include 36% of the total verb list. Those verbs accelerate and facilitate learning Turkish.

Keywords: Theta Theory, collocation, subcategorization

Giriş

Sözlük, bir dildeki sözcüksel birimlerin tümünü ya da bir bölümünü, genellikle abecesel düzen, kimi durumlarda da konulara ya da kavramsal alanlara göre tanımları, tanıkları, söylenişleri, kökenleri, kullanımları, dilbilgisi ulamları, eşanlamlıları vb. ya da bir başka dildeki karşılıkları ile sunan yapıttır. (Vardar, 1998:191).

* Yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, serkanturan159@gmail.com, ORCID:0000-0002-6812-9420

*** Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir, cubukcu.feryal@gmail.com, ORCID:0000-0003-3313-6011

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

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

Sözcüksel Yaklaşım

Son yıllarda yabancı dil öğretimine yönelik yaklaşımlar gelişme göstermekte ve dil öğrenenlerin dilbilimsel edinçlerini arttırmak açısından Sözcüksel Yaklaşım büyük bir ilgi görmektedir. (Schmitt, 2004 ve Granger, 1998). Celce–Murcia ve Rosensweig (1989) sözcüklerin ilk aşamalardan itibaren dilin temelini oluşturduğuna, sözcük dağarcığının geniş olmasının sadece okuduğunu anlamaya değil aynı zamanda iletişime de çok büyük katkısı bulunduğuna değinmektedir. Bu durumu da dilbilgisi olmadan bilgi aktarımının az, sözcük bilgisi olmadan bilgi aktarımının olanaksız olduğu biçiminde vurgulamaktadırlar (Wilkins, 1972: 111).

Bu yöntemin temelini söz öbekleri, eşdizimlilik, yaygın dilbilgisi kalıplarında kullanılan sözcüklerden sağlanan bütünce çalışmaları oluşturmaktadır (Harwood, 2002: 140-141). Ellis'e (2005) göre, Sözcüksel Yaklaşım'da sözcük oluşturmak için ilk olarak sesler ve heceler öğrenilir. Öğrenilen bu sesler ve heceler, belirli anlamları çözümleyen söz öbekleri olarak analiz edilir. Söz öbekleri daha karmaşık yapılar oluşturarak, gelişmiş bir söylem oluşturmamıza yardımcı olmaktadır. Micheal Lewis (1993) tarafından ortaya çıkarılan bu yöntemde, dilin dilbilgisel yapılar kullanılarak değil, sözcükler ve söz öbekleri kullanılarak öğretilmesinin daha etkili olacağı belirtilmektedir. Söz öbeklerinin dil öğretiminde kullanılması gerekliliği Boers Eyckmans ve Stengers (2006) tarafından da vurgulanmaktadır. Boers ve diğerlerine göre bunun başlıca iki nedeni vardır. İlki, dilde söz öbeklerini kullanmak öğrencilerin konuşma becerilerini anadil konuşucularına yakın kılmaktadır. İkincisi ise söz öbekleri bütüncül oldukları için öğrenciler dili daha akıcı bir şekilde konuşabilecektir. Çok sözcüklü

olan bu yapıları hatasız olarak kullanmak öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.

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

- Dil, sözlükselleşmiş dilbilgisinden değil; dilbilgiselleşmiş sözcüklerden oluşmaktadır.
- Dili dilbilgisi ve sözlükçe olarak ikiye ayırmak anlamsızdır. Birçok dil, birden çok sözcüğün bir araya gelmesinden oluşan söz öbekleri içermektedir.
- Dil öğretiminin merkezinde öğrencinin farkındalık oluşturması olmalıdır ve öğrencilerin söz öbeklerinden oluşan dili öğrenmeleri arttırılmalıdır.
- Dildeki yapısal kalıplar kullanışlı olsa da sözcüksel ve değişmeceli yapılar belli durumlara uyum sağlamaktadır.
- Eşdizimlilik, düzenleyici bir etken olarak eğitim müfredatlarına dâhil edilmelidir.
- Bilişimsel (computational) dilbilim ve söylem çözümlemesindeki kanıtlar, müfredatın içeriğini ve dizilimini etkilemektedir.
- Dil, kişisel bir kaynak olarak değerlendirilmektedir, kuramsal ve soyut bir arıtma değildir.
- Dili başarılı bir şekilde kullanmak yanlışsız kullanmaktan daha geniş bir kavramdır.
- Dil yapısı itibariyle bütüncüdür, bir organizmadır. Farklı bileşenlerine ayrılmış bir makine değildir.
- Konuşma dili yazılı dilden daha öncül olarak görülmektedir. Yazma, dilbilgisi yapıları konuşma dilindekinden çok farklı olan kodlanmış bir metin olarak kabul edilmektedir.
- Dil öğretiminde, bağlamdaki durumsal unsurlardansa, bağlama yardım eden unsurlar çok daha önemlidir.
- Temelde olan şey, dilbilgisel edinç ve ürün değil toplum dilbilim edinci ve iletişim gücü olmalıdır.
- Yapılardan oluşan dilbilgisi, sözcüklere göre ikinci planda olmalıdır.
- Dilbilgisel hatalar öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmektedir.
- Algılayıcı bir beceri olarak dilbilgisinde benzerlik ve farklılık algısına öncelik verilmektedir.

- Alt tümcesel ve tümce üzeri dilbilgisi fikrine büyük önem verilmektedir. Tümcenin odak noktası dilbilgisi ve eylem öbeğidir.
- Alıştırma ve üründen çok görev ve sürece önem verilmektedir.
- Algılayıcı becerilere, özellikle dinleme becerisine büyük önem verilmektedir.
- Sunum- Alıştırma- Üretim (Present- Practice- Product) dizisi reddedilmektedir. Bunun yerine, Gözlem- Varsayım- Deneyim (Observe-Hypothesise-Experiment) döngüsü temel alınmaktadır.

Günümüzdeki dil öğretim yöntemleri ve materyalleri, değişik edinç seviyesindeki öğrenciler için benzer bir şekilde tasarlanmaktadır. Sözcüksel Yaklaşım'ın yöntemi ve materyalleri başlangıç seviyesinden gelişmiş seviyedeki öğrencilere kadar farklılık göstermektedir. Sözcüksel Yaklaşım'da öğretim programının yeniden düzenlenmesi örtüktür (Lewis, 1993: vi). Lewis, İletişimsel Yöntemin varlığını kabul etmektedir. İletişimin dil öğrenmenin asıl amacı olduğunu vurgulayan Lewis, dil öğretiminde dikkat çekilmesi gereken bölümün dilbilgisi değil sözcük olduğunu öne sürmektedir. Sözcüksel Yaklaşım'da öğrencinin ana dilindeki söz öbeklerine dikkat çekerek, bu yapıların hedef dilde de var olduğunu göstermek, öğrencideki farkındalığı arttırmak açısından önemlidir. Lewis (1997), anadil konuşucularının belli durumlar karşısında tek sözcükten oluşan yanıtlar yerine, edimlerinde daha önceden bulunan söz öbekleriyle yanıt verdiğini belirtmektedir. McCarthy (1991), hedef dili anlamak ve kullanmak için dili öğrenen kişilerin uygun sözcük öbeklerini bilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Sözcüksel Yaklaşım'da, öğrencilerin öğretmenle etkin bir biçimde iletişim kurması çok önemlidir. Öğrencilerin öğretmeni dinlemesi, fark etmesi ve ona tepki vermesi de derse katılım olarak görülmektedir. Öğretmen için zor olan bölüm ise tüm öğrencileri derse tam olarak dâhil edip, onları etkinliklerle dil öğrenim sürecine katmasıdır. Öğretmen tarafından sağlanan anlamlı dil girdisi bu yöntemde önem taşımaktadır. Öğretmen öğrencilere ilettiği mesajı öğrencilerin anlayabilmesi için basitleştirmeye çalışmalıdır. Bu yüzden Sözcüksel Yaklaşım, Krashen'in da üzerinde durduğu anlamlı dil girdisine önem vermektedir (Lewis, 1997: 195).

Bölümlenme (chunking) Sözcüksel Yaklaşım'da çok önemlidir. Bölümlenme, kısa süreli bellekte depolanabilen anlamlı uyarıcı grubu olarak tanımlanmaktadır (Feldman, 1997: 188). Lewis'e (1997) göre dil, söz öbeklerinden oluşmaktadır ve dil öğrenim sürecinde bölümlenme edinimi olmazsa, dili anlama ve üretme kısıtlanır ve yavaşlar. Sözelimi, *güzel kız* sıfat ve *addan* oluşan bir bölümlenmedir. Öğrencilerin farklı yapılardaki bölümlenme yeteneği artırılarak sözcükleri öbekler biçiminde öğretmek dilin öğrenimini kolaylaştırmaktadır.

Sözcüksel Yaklaşımın yöntembilimsel ilkeleri şu şekilde belirtilmektedir:

Dil Öğretiminde Sözcüksel Yaklaşım ve Türkçede Eşdizimli Sözcüklere Altulamsal Bir Bakış

- Öğrenciler dili ancak dilin zengin bir şekilde kullanıldığı ve araç gereçlerin dil açısından zengin olduğu bir sınıfta öğrenebilir. Bu yüzden öğretmen öğrencilerini her zaman hedef dile maruz bırakmalıdır.
- Dinleme becerisi çok önemlidir. Birçok sınıf ortamında öğrenciler için en iyi dinleme aracı öğretmenleridir ancak sınıfta öğretmen öğrenciden daha çok konuşmamalıdır.
- Yabancı dil dersleri farkındalık artırma, girdi, öğrenci eğitme ve dil uygulamasından oluşmaktadır. Bu bileşenlerin her biri çok önemlidir.
- Algılayıcı beceriler ve öğrencilerin yanlışlarını yeniden biçimlendirerek dönüt vermeyi öğrenmek önem taşımaktadır.
- Algılayıcı dilbilgisi alıştırmaları öğrencide herhangi bir öğretmenin öğretebileceğinden çok daha fazla farkındalık arttırmaktadır.
- İletişimsel edinç, doğruluktan çok daha geniş bir kavramdır. Doğruluk kadar akıcılık, özgüven ve hayal gücünü artırmayı öğrenmek de önemlidir. Dilde doğruluk edincin edinilmesi gereken en son parçasıdır.
- Öğretici; sözcük listelerinden kaçınmalı, yeni öğrenilen dilin depolandığı, metne yardımcı ve çizgisel olmayan biçimleri daha fazla kullanmalıdır.
- Çoğu dilbilgisi hatası sözcük eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Sözcük düzlemi (lexis), sözcük dağarcığından (vocabulary) daha geniş bir kavramdır.
- Metni bölümlenme ve metnin içindeki farklı sözcükleri tanımlama yeteneği geliştirilmelidir. Farklı türden sözcükler dilin temelini oluşturmaktadır ve dil öğreniminin önemli bir bileşenidir (Lewis, 2002: 193).

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

Tek başına bir sözcük, eşdizimli ve kalıp sözcüklerle birleşerek kendi dilbilgisini oluşturur (Nattinger ve DeCarrico, 1992). Sözcüksel Yaklaşım’da yabancı dil öğrenen birey, sınıf içerisinde öğretmenden edilgen bir şekilde tek tek sözcükleri öğrenen değil, aksine bir veri madencisi olarak rol almaktadır (Richard ve Rogers, 2007: 136). Sözcüksel Yaklaşım yabancı bir dil öğrenilirken sözcüklerin

tek tek hatırlanmakta zorluk çekilmediğini fakat bu sözcüklerin birlikte kullanılması sırasında sorunlar olduğunu, bu yüzden öğrencilerin tümce üretirken farklı yollar kullandıklarını veya hiç konuşmadıklarını vurgulamaktadır. Bu yüzden, Sözcüksel Yaklaşım sözcüklerin tek tek öğretiminin etkili olmayacağını, sözcüklerin eşdizimsel olarak öğretilmesinin öğrencilerde daha kalıcı olacağını savunmaktadır. Bu yolla, öğrencilerin sözcükleri hatırlama düzeyinin daha fazla olacağı, bunun yanı sıra akıcılık konusunda da ana dili konuşan birine yakın bir üretime geçeceği varsayılmaktadır. Bu bağlamda bir sözcüğün anlamıyla birlikte sözcüğün dil bilimsel özelliklerinin de öğrenilmesi hatırlamada kalıcılığa yardımcı olabilir.

Eşdizimlilik ve Sözcüksel Yaklaşım

Sözcükler her zaman rastlantısal bir biçimde birlikte kullanılmamaktadır. Bazı sözcükler birbiriyle daha sık kullanılmaktadır ve diğerlerine göre ayrıcalıklı bir durumu bulunmaktadır. Dilbilimde bir sözcüğün başka sözcüklerle kullanım sıklığı göstermesi ve ayrıcalıklı bir birliktelik göstermesi eşdizimsel yapıları ortaya çıkarmaktadır.

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

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

1. sıfat + ad
2. eylem + ad
3. ad + ad
4. eylem + belirteç
5. belirteç + sıfat

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

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

Lewis'e (2002: 126) göre eşdizimsel birliktelik gösterebilecek sözcüklerin öğrenciye sunulmasında bütüncül bir öneri şarttır. Bu şekilde sözcükler dizimsel olarak, bir diğer deyişle yatay ekseninde farklılık gösterebilmektedir.

Eşdizimlilik ve Dil Öğretimi

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

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

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

Bağlamlı dizin (concordance), bağlamıyla birlikte sunulan sözcüklerin oluşturduğu abecesel dizeldir (Vardar, 2002: 32). Sözcük öğretiminde bağlamlı dizin kullanmak sözcük öğretimine katkı sağlamaktadır (Sinclair, 1997). Rahimi ve Momeni (2012) yaptıkları çalışmada 60 öğrenciyle çalışmıştır. 30 öğrenciye açıklama, çeviri, sözlüksel tanım ve sözcük listeleri kullanma gibi geleneksel yöntemlerle sözcükler öğretilirken diğer 30 öğrenciye ise bağlamlı dizinler kullanılarak eşdizimli sözcük öğretimi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda bağlamlı dizin kullanılarak sözcük öğretimi yapılan öğrencilerin eşdizimli sözcükleri dört temel beceride (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) daha etkin bir şekilde kullandıkları vurgulanmaktadır. Bunun sonucunda, sözcükleri tek tek öğretmek yerine eşdizim kullanmak dilde daha yetkin olmanın etkili bir yoludur sonucu çıkmaktadır.

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

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

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

Sözcüksel Yaklaşımın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkisi olduğunu vurgulayan Chandra (2014) yaptığı çalışmada, Sözcüksel Yaklaşım kullanarak öğrencilerde doğru eşdizimlilik ya da söz öbeği kullanma yetisinin arttığını gözlemlendiğini ifade etmektedir. Çalışmada yer alan 24 öğrenci haftada dört buçuk saat olmak üzere iki hafta süreyle çalışmaya dâhil edilmiştir. Belirtilen çalışmada, öğrencilerin okudukları metindeki eşdizimli sözcüklerin farkında olmalarına rağmen bu sözcükleri akıllarında tutup üretimde kullanmalarının zaman aldığı, yine de öğrencilerin değişik eşdizimlilik türlerinde (sıfat + ad ve belirteç + eylem) kullandıkları eşdizimli ifadelerin sayısında artış olduğu vurgulanmıştır.

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

Yabancı dil öğrenen kişilerin hedef dilde hem doğru hem de akıcı bir şekilde konuşmaları ve yazmaları, kişilerin sadece ne kadar çok sözcük bildikleriyle değil aynı zamanda bu sözcükleri nasıl bir araya getirdikleriyle de ilişkilidir. Anadil konuşucuları bazı sözcükleri bir araya getirirken bunu kendiliğinden yapmaktadır. Yabancı dil öğrenen bir kişi ise sözcükleri bir arada nasıl kullanacağını

öğrenmek için çalışmalı ve alıştırmaya yapmalıdır. Bunun için sınıfta özellikle yazma ve okuma becerilerinde sözcük farkındalığını artırıcı etkinlikler düzenlenmeli, öğrenciler sınıf dışında da hedef dilde okumalıdır. Kısaca öğrenciler hedef dildeki eşdizimliliğe ne kadar maruz kalırlarsa dilde akıcı ve doğru olmaları o kadar olasıdır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırma planı ve Türk Dil Kurumunun resmî internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemler hakkında detaylı bilgiler verilecektir. Bu çalışmanın amacı, Türk Dil Kurumunun resmî internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemlerin altulam özelliklerini belirlemek ve bu özelliklerin Türkçe sözlüklerde yer almasına yönelik bir öneri sunmaktır.

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

cevapsız bırak-	E(ylem)	1	2
		AÖ	AÖ

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

Edici (Agent): İşini bilerek, isteyerek veya gücül olarak yapan.

Polis hırsızı yakaladı.

Etkilenen (Patient): İşten etkilenen.

Çocuk **kuşu** yaraladı.

Konu (Theme): Bir devinimde, bir oluşta yer alan ama etkilemeyen.

Ali **memleketi** özlüyor.

Deneyimci (Experiencer): Bir oluştan duygusal ve algısal olarak etkilenen.

Babam yaşılanıyor.

Yararlanıcı (Beneficiary): İş, oluş veya durumdan yararlanan.

Ayşe **Ali**'ye kazak örüyor.

Hedef (Purpose): Devinimin yönü üzerinde olan.

Fırtına **denize** yöneldi.

Kaynak (Source/Origin): Devinimin başlangıcında, çıkış yerinde bulunan.

Kadın **çatıdan** atladı.

Yer (Location): İş, oluş, durumun gerçekleştiği konum, uzam.

Ali **Ankara**'da oturuyor.

Araç (Instrument): İşin, devinimin yapılmasına araç olan.

Boyacı duvarı **fırça**yla boyadı.

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

Sözcüğün türünü ve yapısını belirleyen özellikler ulam özellikleridir:

(1) ava çık- [+E(ylem); -A(d)]

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

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

[_ AÖ (Ad Öbeği)] altulam özellikleri

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

(3) bağrına bas- E [AÖ ___]

(4) borç altına gir- E [___]

Altulamlama özellikleri, sözlüksel birimlerin yapılandırılacağı öbek yapıları da belirler. Geçişli eylem, bir AÖ dallandıran EÖ'nün (Eylem Öbeği) başı konumuna, geçişsiz eylem ise böyle bir AÖ

dallandırmayan bir EÖ'nün başı konumuna yerleşir. Aksi durumlarda, ilgili öbek yapının çıktıları dilbilgisidışı tümceler verir:

(5) *Kadın bağına bastı.

(6) *Amcam paraya borç altına girmişti.

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

(7) Kadın evladını bağına bastı.

(8) Amcam borç altına girmişti.

Çözümleme Yöntemi

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

(9) E [x, y ___]

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

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

Geçişli – Geçişsiz

(13) infilak et- [x _] (geçişsiz)

Bomba infilak etti.

(14) kalıba dök- [x, y{-(y)I} _] (geçişli – tek geçişli)

Usta, alçıyı kalıba döktü.

(15) ödünç ver- [x, y {-(y)I}, z{-(y)A}, _] (geçişli – çift geçişli)

Adam arabayı oğluna ödünç vermiş.

4.2. Durum

(16) protesto et- [x, y{-(y)I} _] (belirtme durumu)

Göstericiler benzin zammını protesto etti.

(17) soru sor- [x, y {-(y)A}, _] (yönelme durumu)

Öğretmen öğrenciye kolay bir soru sordu.

(18) etkili ol- [x, y {-(y)DA}, _] (bulunma durumu)

İlaç, hastanın tedavisinde etkili oldu.

(19) hayır bekleme- [x, y {-(y)DAn}, _] (ayrılma durumu)

Kadın kocasından hayır beklemiyordu ki zaten.

(20) sohbet et- [x, y {-(y)IA}, _] (eşlik durumu)

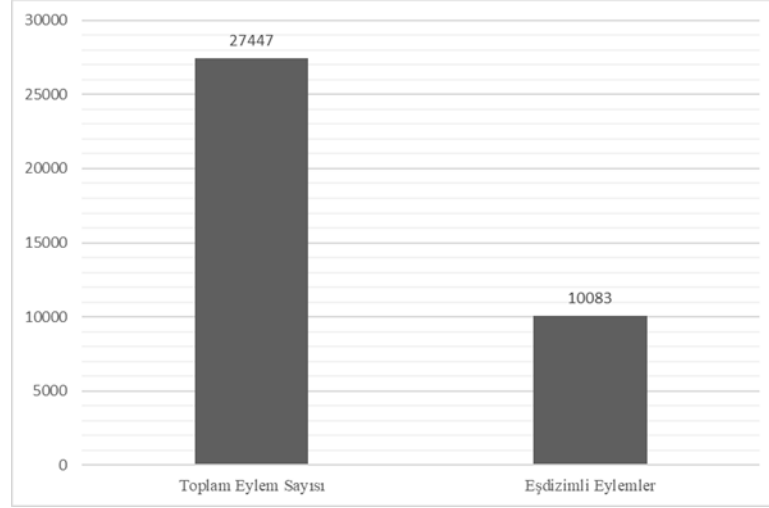
Ali arkadaşlarıyla sohbet ediyormuş.

(21) meşgul ol- [x, y {-(y)IA}, _] (araç durumu)

Ona göre yazar dediğin her zaman bir metinle meşgul olmalıymış.

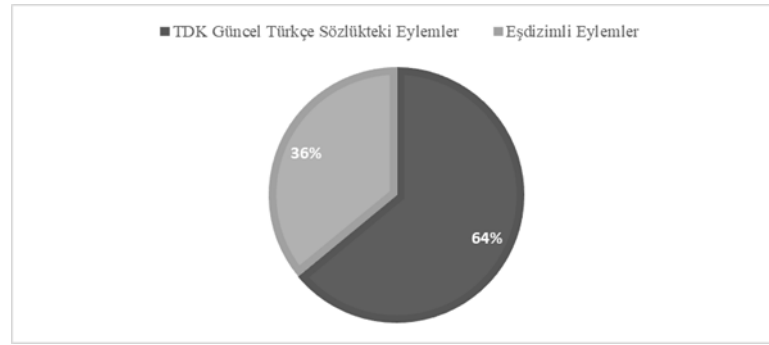
Eşdizimli Eylemlerin Analizi ve Sayısal Değerleri

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



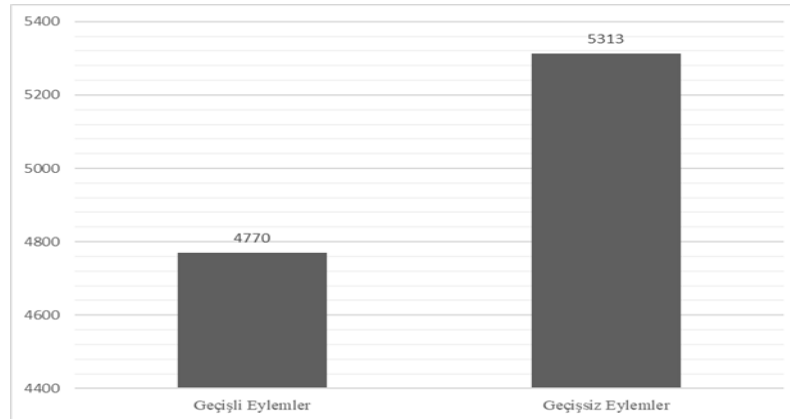
Şekil 1. TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Eylemler ve Eşdizimli Eylemler

Bu verileri yüzdelerle ifade edersek eşdizimli eylemler TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki eylemlerin %36'sını oluşturmaktadır.



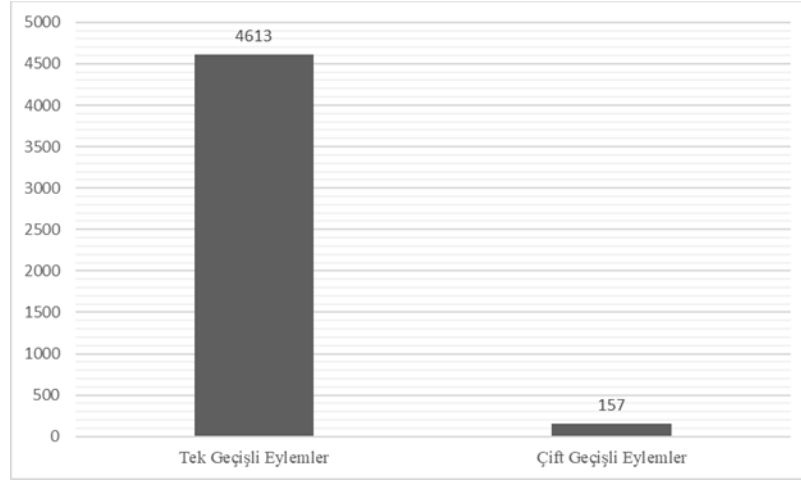
Şekil 2. TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Eylemlerin Eşdizimli Eylemlere Olan Oranı

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



Şekil 3. Eşdizimli Eylemlerin Geçişli-Geçişsiz Olma Durumu

Geçişli eylemlerin üye yapılarında tek veya çift nesne bulundurması gerekliliği, tümcenin dilbilgisel olması açısından önemlidir. 4771 geçişli eylemden 4613'ü tek geçişli, geri kalan 157'si ise çift geçişli olarak incelenmiştir. Geçişli eylemlerin, tek veya çift geçişli olma durumları Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Geçişli Eylemlerin Tek veya Çift Geçişli Olma Durumu

İncelenen 4613 eşdizimli ve geçişli eylemi durum eklerine göre ayrıştırdığımızda belirtme durumunda $\{-(y)I\}$ bulunan eylemlerin sayısının 2459, yönelme durumunda $\{-(y)A\}$ 1531, bulunma durumunda $\{-DA\}$ 96, ayrılma durumunda $\{-DAn\}$ 274, eşlik durumunda $\{-(y)IA\}$ 245 ve araç durumunda $\{-(y)IA\}$ 8 adet tek geçişli eylem bulunduğu gözlemlenmiştir. Şekil 5'te eşdizimli olan tek geçişli eylemlerin durum eklerinin sayısı gösterilmektedir.

Tartışma

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

Eşdizimliliği anadil konuşucularına öğretmek için temelde üç neden vardır. İlk olarak, eşdizimliliği öğretmek hedef dilde akıcılık sağlar ve yazma becerisinde anadil konuşucularına yakın bir sözcük seçimi sağlamaktadır. İkinci olarak ise, eşdizimliliği öğretmek çokanlamlı sözcüklerin dilde nasıl kullanıldığına açıklık getirmektedir. Son olarak ise, McCarthy ve O'Dell (2005) eşdizimi oluşturan sözcüklerin bağlam içerisinde nasıl farklı anlamlar taşıdıklarına değinmektedir .

Jimmie Hill ve Michael Lewis 1997 yılında, orta ve ileri düzeyde İngilizce öğrenenlerin İngilizceyi doğru bir şekilde konuşmalarına, yazmalarına yardımcı olması amacıyla İngilizcenin belirli eşdizimlerini içeren The LTP Dictionary of Selected Collocations (LTP) adlı eseri hazırlamışlardır.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler için yararlı ve kullanımı kolay olacak bir şekilde eşdizimlerin seçildiğini belirten Hill ve Lewis, sözlükte yer alan eşdizimlerin genel olarak sıfat ve ad, eylem ve ad, ad ve eylem, belirteç ve sıfat, eylem ve belirteç yapılarında olduklarını kaydederler (Hill ve Lewis, 1997: 6).

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

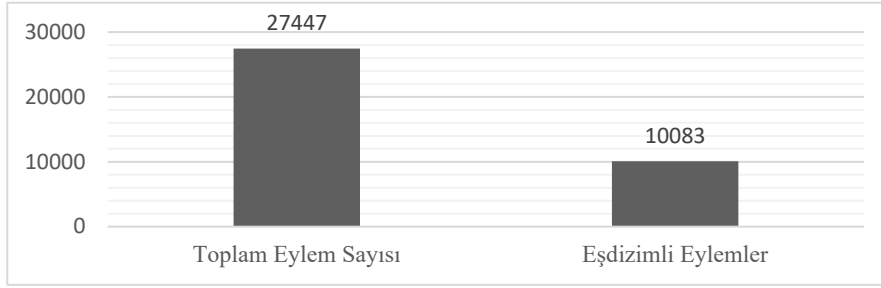
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, eşdizimli eylemlerin sınıf içi eğitim ortamında daha fazla üzerinde durulması Türkçenin öğretimini kolaylaştırabilir. Eşdizimli eylemler, dilbilgisel ve anlamlı bağlamlar içinde sunulmalı, öğrenciler bu eylemlerle çeşitli etkinlikler yapmalıdır. Dahası, bu eylemlerin altıamlama bilgisi de dili öğrenenlerle paylaşılmalıdır. Söz konusu olan eşdizimli eylemlerin tümcede kaç üye istediği ve bu üyelerin durum eklerinin ne olması gerektiği de bir bağlam içerisinde öğrenciye sunulmalıdır. Böylelikle öğrencilerin eşdizimli eylemleri uygun altıamlamayla kullanma ve dilbilgisel tümceler üretebilme becerisi artacaktır. Daha sonra ise öğretilen eylemlerin içselleştirilmesi için öğrencilerin kendi hayatından örnekler sunarak bu eylemleri kullanması gerekmektedir. Kişiselleştirilen (personalized) bu eylemlerin, anlamlı bağlam içerisinde kullanılması sağlanarak eylemlerin öğrencilerde daha kalıcı olacağı ön görülmektedir.

Bu durumda yapılması gereken ise eşdizimliliğin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen kişiler için hazırlanacak olan sözlüklere eşdizimliliği de eklemektir. Böylelikle yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen kişiler için dil öğrenme sürecinde başvurulan bir kaynak elde edilebilir.

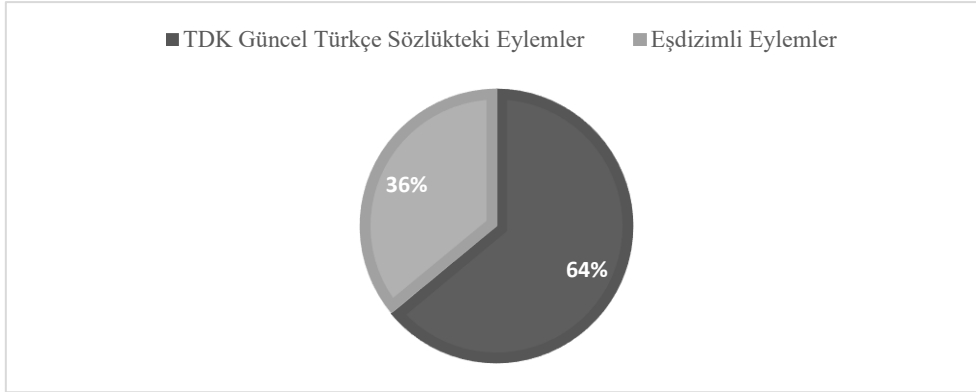
Sonuç

Bu çalışmada Türk Dil Kurumunun resmî internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki 27447 eylemden 10083 iki veya daha çok sözcükten oluşan eşdizimli eylem incelenmiştir. İncelenen sözcükler eylem olarak iki veya daha fazla sözcükten oluşmaktadır. Söz konusu olan eşdizimli eylemlerin, eylem olmayan sözcüklerle oluşturduğu eşdizimlilik çalışmamızın dışında tutulmuştur. İki veya daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemler Türkçede önemli bir yere sahiptir. Şekil 5 ve Şekil 6'daki verilerden yola çıkarak, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir kişinin, Türkçedeki eşdizimli eylemleri öğrenmesi gerekliliğini bir kez daha vurgulamaktadır. Şekil 6'da da görüldüğü gibi eşdizimli eylemler, Türkçedeki toplam eylemlerin azımsanmayacak kadar büyük bir bölümünü (%36) kapsamaktadır. Bu eylemleri öğrenen bir kişinin Türkçeyi öğrenmesinin daha kolay ve hızlı olabileceği ön görülmektedir.

Dil Öğretiminde Sözcüksel Yaklaşım ve Türkçede Eşdizimli Sözcüklere Altulamsal Bir Bakış

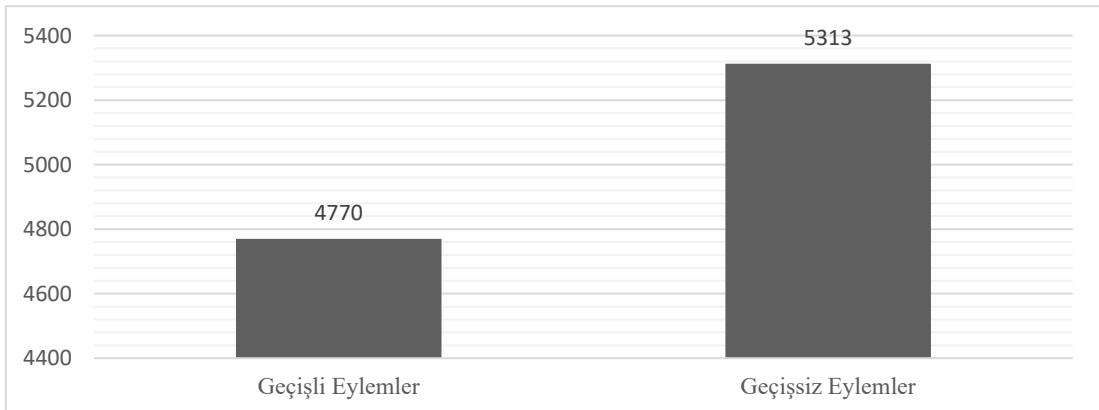


Şekil 5. TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki Eylemler ve Eşdizimli Eylemler



Şekil 6. TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki Eylemlerin Eşdizimli Eylemlere Oranı

10083 eşdizimli eylemi nesne alma ve almama durumuna göre incelediğimizde 5313 eylemin nesne almayan yani geçişsiz, 4770 eylemin ise nesne alan yani geçişli olduğu Şekil 7'de görülmektedir. Şekil 8'de görülen geçişsiz eylemlerin (%52), geçişli eylemlere (%48) oranla daha çok olması eşdizimli eylemlerin öğrenilmesini daha kolay kılmaktadır. Çünkü geçişli eylemlerin üye yapısında bulundurduğu nesne daha önceden de belirtildiği gibi yönelme, bulunma, ayrılma vb. durumlarına göre çekimlenmektedir. Oysaki geçişsiz eylemler üye yapılarında nesne bulundurmadıkları için çekime de ihtiyaç duymamaktadır.



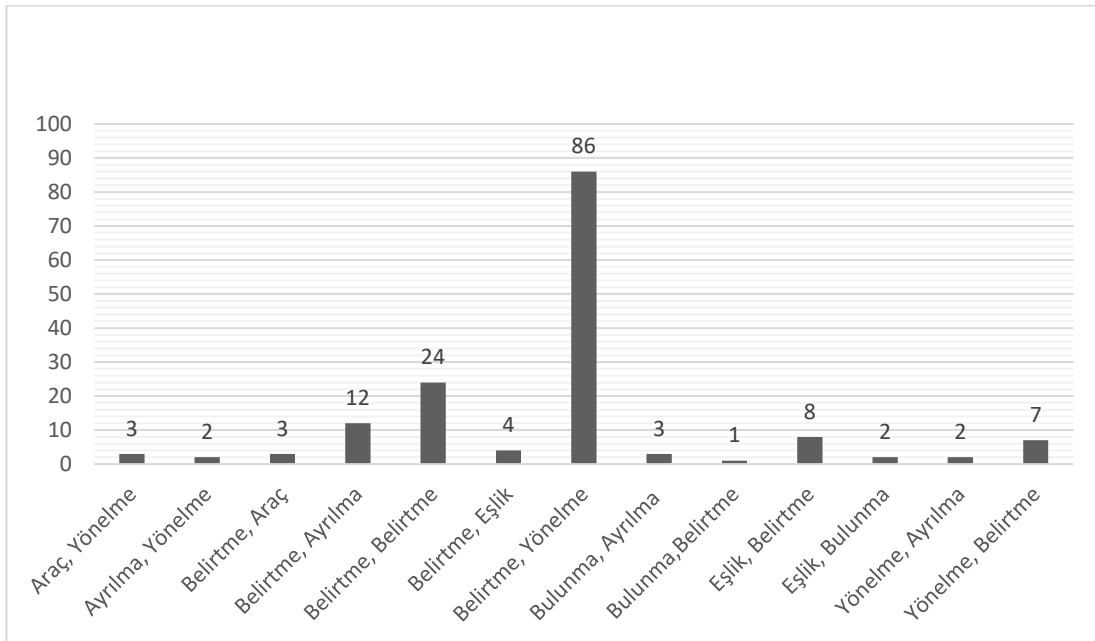
Şekil 7. Eşdizimli Eylemlerin Geçişli-Geçişsiz Olma Durumu



Şekil 8. Eşdizimli Eylemlerin Geçişli-Geçişsiz Olma Durumunun Yüzdellik Oranları

Tek geçişli eylemlerin nesne durumlarına bakılacak olursa 4613 geçişli eylemin 2459'unun aldığı nesnenin belirtme durumunda $\{-\langle y \rangle\}$ bulunduğu, bunun da tek geçişli eylemlerin üye yapılarının öğrenilmesini kolaylaştıracağı ön görülmektedir. Nesnelere gelen son ekler belirli kalıplara sahip olduğu için, belirli bir grup eylemin nicelik olarak diğerlerinden daha çok sayıda olmasının dil öğrenimini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Çift geçişli eylemlerin nesne durumlarının 13 değişik yapı oluşturması şekil 9'da gösterilmektedir. Bu şekildeki verilerden yola çıkacak olursak bu durum, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen birinin işini zorlaştırmaktadır. Buna rağmen, nesnelere aldıkları durumlara bakacak olursak, belirtme ve yönelme durumunun sayıca fazla olması yine çift geçişli eylemlerin bağlam içerisinde dilbilgisel olarak kullanımının öğrenilmesini daha olanaklı kılacaktır.



Şekil 9. Çift Geçişli Eylem Nesnelere Durumları

Öneriler

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

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

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

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

Sözlüklerdeki her bir maddeye eşdizimli eylemlerin altulam özellikleri eklenip, eylemlerin geçişli ya da geçişsiz, tek geçişli ya da çift geçişli olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda eylemin tümce içerisindeki konumu da belirtilmiş olacaktır. Örneğin *mahcup et-* eylemi Güncel Türkçe Sözlük'te utandırmak olarak geçmekte, örnek tümce olarak da *Kenara mahcup bir çocuk gibi büzüldü.* verilmektedir (TDK, 2018). Burada *mahcup et-* bir eylemken örnek tümcedeki mahcup ise bir sıfattır. Bu durumda *mahcup et-* maddesi aşağıdaki gibi verilirse Türkçeyi öğrenen bir kişi bu eylemi nasıl kullanacağını daha iyi kavrayabilir.

mahcup etmek, geçişli eylem, [x, y{-(y)}] _]: Utandırmak.

Ali beni bir kez daha mahcup etti.

x y

Kaynaklar

- Attar, E. M., Allami, H. (2013). The Effects of teaching lexical collocations on speaking ability of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*. 3,6, 1070-1079.
- Bahardoust, M., Moeini M. R. (2012). Lexical and grammatical collocations in writing production of EFL learners. *The Journal of Applied Linguistics*. 5,1, 61-86.
- Bingöl, Z. (2006). Sözlük ve sözlüçülük üzerine bir araştırma. *Akademik Bakış*. 9,1-9.
- Boers, F., Eyckmans, J., Stengers, H. (2006). Motivating multiword units: Rationale, mnemonic benefits, and cognitive style variables. *EUROSLA Yearbook*. 6,169-190.
- Chandra, P. (2014). Teaching collocation using lexical approach as used in made Frida Yulia's vocabulary: lexically-based second thousands words of general service list book. *Journal Social Humaniora*. 7,2,150-172.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Brace and World.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Paris: Dordrecht
- Çetinkaya, B. (2009). Eşdizimli sözlükler. *Turkish Studies*. 4, 4, 196-206.
- Deuter, M. vd. (ed.) (2002). *Oxford collocations dictionary for students of english*. Oxford: OUP.
- Drosdowski, G. vd. (1988). *Duden - das stilwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag
- Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*. 18, 91-126.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *Studies in Second Language Acquisition*. 27, 141-172.
- Feldman, R. S. (1997). *Essentials of understanding psychology*. New York: McGraw- Hill
- Göçer, A. (2001). Türk Dili ile ilgili sözlüklere genel bir bakış ve günümüz ilköğretim sözlükleri. *Türk Dili*. 598, 388-403.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: a comprehensive grammar*. London: Routledge.
- Granger, S. (1998). *Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae*. Oxford: OUP.
- Halliday, M. A. K. (1966). Lexis as a linguistic level. In C.E. Bazell, C. Catford, M. A. K. Halliday ve R.H. Robins (Eds.). *Memory of J.R. Firth*. 148-162. London: Longman
- Harwood, N. (2002). Taking a lexical approach to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics*. 12,2, 139-155.
- Hill, J. ve Lewis, M. (Ed.). (2000). *Teaching collocation further development to lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kıran, A., Korkut E. ve Ayırır İ. O. (Ed.) (2015). *Anlambilim ve dil öğretimi, dil bilimleri ve dil öğretimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kim, S. (2017). "Minimum input, maximum output, indeed!" teaching collocations through collocation dictionary skills development. *Lexikos*. 27, 265-286.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. Blackwell: Routledge.
- Krashen, S. D., ve T. D. Terrell. (1983). *The Natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon

Dil Öğretiminde Sözcüksel Yaklaşım ve Türkçede Eşdizimli Sözcüklere Altulamsal Bir Bakış

- Lewis, M. (1993, 2002). *The Lexical approach: The state of elt and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation further development to lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- McCarthy, M. (1991). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy ve O'Dell (2005) *English Collocation in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J., ve DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: OUP.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus: studies in corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ördem, E. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde leksikal yaklaşım: bir eşdizimlilik çalışması modeli. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 11, 905 – 931.
- Ördem, E., Paker, T. (2016). Retention And use of lexical collocations (verb + noun and adjective + noun) by applying lexical approach in a reading course. *European Journal of Foreign Language Teaching*. 1,1, 144-160.
- Palmer, H. (1931). *First interim report on vocabulary selection*. Tokyo: Kaitakusha
- Rahimi, M., ve Momeni, G. (2012). The Effect of teaching collocations on English language proficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 31, 37-42.
- Schmitt, N. (2004). *Formulaic sequences: acquisition, processing and use*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. (1997). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: OUP.
- Skehan, P. (1996). *Second language acquisition research and task-based instruction. challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Şen, E. ve Turan, S. (2012). Türkçede eylemlerin altulam özellikleri ve bu özelliklerin Türkçe eğitim-öğretim ortamlarına aktarılması. *Dil Dergisi*. 158, 7-36.
- Uzun, N. E. (2000). Anaçizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Vasiljevic, Z. (2008). Teaching vocabulary to advanced Japanese students: A word association approach. *The East Asian Learner*. 4,1, 1-19.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language teaching*. Londra: Billing and Sons.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: OUP.

İnternet Kaynakçası

<https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/call> (son erişim: 4.03.2018)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a9b17646e5351.49693868
(son erişim: 4.03.2018)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5afd239ce5c067.23040686 (son erişim: 02.05. 2018)

Extended Abstract

Introduction

A dictionary contains a list of words in an alphabetical order and explains their meanings, or gives a word for them in another language (Cambridge Dictionary, 2018). There are various kinds of dictionaries according to the purpose of use such as bilingual dictionaries, monolingual dictionaries, etymological dictionaries, dictionaries of idioms and proverbs, collocation dictionaries, etc. While some of the dictionaries include above-mentioned elements, the others give information about a particular field.

One of the most important features of dictionaries is that they are essential resources of a language. When a meaning of a word is unknown, dictionaries may be vital in a learning process to offer necessary information. Especially, those who want to write and speak a language accurately need a dictionary very much. Words are the most important components of dictionaries. Kiran states that the meaning of a word appears in a meaningful context or communication (2015: 61). In that case, words should be taught in their context.

The lexical approach to second/foreign language teaching has received interest in recent years for developing learners' linguistic competence (Schmitt, 2004, Granger, 1998). The lexical approach concentrates on developing learners' proficiency with lexis, or words and word combinations. It is based on the idea that an important part of language acquisition is the ability to comprehend and produce lexical phrases as unanalysed wholes, or "chunks," and that these chunks become the raw data by which learners perceive patterns of language traditionally thought of as grammar (Lewis, 1993: 95).

In the lexical approach, lexis in its various types is thought to play a central role in language teaching and learning. Nattinger suggests that teaching should be based on the idea that language production is the piecing together of ready-made units appropriate for a particular situation. (1980: 341)

Aims of this study are to define the subcategorization features of collocational verbs which include two or more words in Dictionary of Contemporary Turkish on the official website of Turkish Language Association and to offer a suggestion for these verbs to take part in Turkish dictionaries. The absence of categorization and subcategorization features of the verbs causes ungrammatical use of the language. Analysing categorization and subcategorization features of the verbs and adding them into the dictionaries are curial in order to make Turkish as a foreign language learning easy and accurate.

Methodology

Research questions are as follows:

What are the categorization and subcategorization features of the verbs which include two or more words?

What are their aspects in terms of their types (transitive-intransitive, etc.) and their quantity?

What are the grammatical cases which transitive verbs have?

How can these categorization and subcategorization feature of the verbs be applied to language education?

Our study is based on the categorization and subcategorization features of the verbs analysed under the title of Theta Theory (Chomsky, 1981). The object of our study is automatically chosen from Dictionary of Contemporary Turkish database by Dokuz Eylül University Natural Language Reporting Group. Only the first meanings of the collocational verbs have been analysed, which means that 10.083 verbs have been included in the Dictionary of Contemporary Turkish. Moreover, merely morphosyntactic features of the verbs are taken into consideration in this study.

Results and Discussion

When all verbs in the Dictionary of Contemporary Turkish are taken into consideration, 27447 verbs are counted, and they include 10083 collocational verbs which constitute 36% of all. Among 10083 verbs, there are 4770 transitive and 5313 intransitive verbs. When these 5313 transitive verbs are analysed, 4613 monotransitive and 157 ditransitive verbs are founded.

Findings show that collocational verbs in Turkish cannot be ignored in teaching Turkish. Furthermore, collocational verbs should be included in the teaching process because it is assumed that teaching Turkish by using collocational verbs may ease the learning process.