

İngilizce Öğretim Materyallerinde Anlambilimsel İçeriğin Analizi: Bir Dil Ders Kitabı Örneği

Analyzing Semantic Content in EFL Materials: A Case Study of a Language Textbook

Şeyma Kökcü¹

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, seyma.kokcu@gop.edu.tr,
(<https://orcid.org/0000-0002-0043-1076>)

Geliş Tarihi: 25.06.2024

Kabul Tarihi: 04.06.2025

ÖZ

Bu çalışma, yabancı dil öğretimi ders kitaplarında anlambilimsel bileşenlerin nasıl yer aldığını incelemektedir ve belirli bir ders kitabı üzerine odaklanarak bu bileşenlerin temsilini analiz etmektedir. Araştırma, anlam çeşitliliği, çokanlamlılık ve bağlamsal anlamlar gibi anlambilimsel özelliklerin ders kitabı içeriğine ne ölçüde dahil edildiğini incelemektedir. Nitel araştırma desenine dayanan çalışmada örneklemdeki ders kitabı doküman incelemesi ile detaylı bir şekilde analiz edilerek, anlambilimsel bileşenlerin hangi yollarla sunulduğu ve öğrencilerin dilsel farkındalıklarını ve anlam anlama becerilerini geliştirme potansiyeli araştırılmaktadır. Bulgular, ders kitabında bazı anlambilimsel unsurların yer aldığını, ancak dil öğreniminde anlamın daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacıyla bu bileşenlerin entegrasyonunun daha da geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Çalışma, müfredat geliştiriciler, eğitimciler ve ders kitabı yazarları için değerli bilgiler sunarak, anlambilimsel öğelerin daha kapsamlı ve açık bir şekilde dahil edilmesinin yabancı dil öğretim materyallerini iyileştirmeye katkı sağlayabileceğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Anlambilim, yabancı dil eğitimi, ders kitabı

ABSTRACT

This study examines how semantic components are included in foreign language teaching textbooks by analyzing their representation in a specific textbook. It explores the extent to which semantic features, such as meaning variation, polysemy, and contextual meanings, are incorporated into the textbook content. Based on a qualitative research design, the study uses document analysis to investigate how these components are presented and to evaluate their potential in developing students' linguistic awareness and meaning comprehension skills. The findings reveal that while certain semantic elements are present in the textbook, there is a need for more comprehensive integration to promote a deeper understanding of meaning in language learning. The study offers valuable insights for curriculum developers, educators, and textbook authors, suggesting that the more explicit and thorough inclusion of semantic elements can contribute to improving foreign language teaching materials.

Keywords: Semantics, foreign language education, cooursebook

GİRİŞ

Anlambilim, yani dilin anlamını ve anlamı yapılandıran dilbilimsel yapıları inceleyen disiplin, dil öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Dil, sadece kelimelerin bir araya gelmesinden ibaret değil; aynı zamanda iletişimde anlamın doğru bir şekilde aktarılması ve anlaşılması için oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Günlük hayatta konuşmacılar, dilin anlamsal nüanslarını kullanarak fikirlerini ifade ederken, bazen anlam farklılıkları, yanlış anlamalar ya da kültürel bağlamdan kaynaklanan yanlış anlamalar gibi sorunlarla karşılaşılabilir. Bu durum, özellikle yabancı dil öğrencilerinin dilin anlamını doğru bir şekilde kavrayıp iletişimde etkin olabilmeleri için daha büyük bir önem arz eder.

Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin hedef dilin anlambilimsel özelliklerine hâkim olmaları, sadece kelimelerin anlamlarını doğru bir şekilde anlamalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin anadillerinden kaynaklanabilecek olumsuz aktarım etkilerini de azaltır. Bu bağlamda, yabancı dil öğrencilerinin anlam ve bağlam ilişkilerini kavrayabilmeleri, dilsel anlamın dinamiklerini öğrenebilmeleri, daha doğru ve etkili iletişim kurmalarına olanak tanır. Bu nedenle, dil öğretiminde kullanılan ders materyallerinin, öğrencilerin anlam bileşenlerini doğru bir şekilde algılamalarını destekleyecek şekilde tasarlanması büyük önem taşır. Ancak, yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin hedef dilin anlam dünyasına daldıkları materyallerin, özellikle birinci dilleri ile hedef dil arasındaki anlamsal farkları göz önünde bulundurarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu noktada, bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğretiminde anlambilimin önemini ders materyalleri bağlamında incelemektir. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken karşılaştıkları anlamsal zorlukları aşmalarına yardımcı olmak için, doğru ders materyallerinin seçilmesi ve bu materyallerin anlambilimsel açıdan incelenmesi gerekmektedir. Çalışma, New-Headway Pre-Intermediate kitabını anlambilimsel bir bakış açısıyla ele alarak, hedef dildeki anlam ilişkilerinin yabancı dil öğretiminde nasıl bir etki yarattığını örneklerle açıklamayı hedeflemektedir. Böylece, bu çalışma dil öğrencilerinin anlamı ve dilin bağlamını daha derinlemesine kavrayarak iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından ders materyallerinin nasıl daha verimli kullanılabileceğine dair yeni bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde, öğrenciler çoğu zaman dilin anlamsal yönlerini yeterince kavrayamamakta ve bu durum iletişimde yanlış anlamalar ve kültürel uyumsuzluklar gibi sorunlara yol açmaktadır. Bu bağlamda, ders materyallerinin, öğrencilerin hem dilin gramatikal yapısını hem de anlam dünyasını doğru bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilecek şekilde tasarlanması gerektiği açıktır. Ancak mevcut ders materyalleri çoğu zaman bu anlamı yapılandırıcı öğeleri yeterince dikkate almamakta ve öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları anlam farklılıklarını göz ardı etmektedir.

Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde anlambilimsel farkındalığın artırılmasının önemini vurgulamayı amaçlamakta ve ders materyallerinin bu perspektiften nasıl geliştirilebileceği konusunda yeni bir yaklaşım sunmayı hedeflemektedir. Anlambilimsel öğelerin ders materyallerine entegre edilmesi, öğrencilerin dildeki anlamı daha doğru bir şekilde kavrayarak daha etkili iletişim kurmalarına olanak tanıyacaktır. Ayrıca, dil öğrenme sürecinde karşılaşılan olumsuz aktarım etkilerini azaltarak öğrencilerin hedef dili daha hızlı ve doğru öğrenmelerini sağlamaya yardımcı olacaktır. Bu çalışmanın sonuçları, yabancı dil öğretmenlerine ve materyal geliştiricilere, dilsel anlamın öğrenilmesinde nasıl daha etkili bir yaklaşım benimsenebileceği konusunda yol gösterici olabilir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Anlam ve Anlambilim

Zihindeki kavramlar aracılığıyla insanın düşünceleri ve dünyayı algılama biçimi şekillenir. Saussure (1960) dil göstergesini Genel Dilbilim Dersleri'nde tanımlarken, dil göstergesinin bir nesne ve adı değil, bir kavram ve işitimi imgesini (image acoustique) birleştirdiğini ifade etmektedir. Burada işitimi imgesi fiziksel ses değil, sesin duyularımız üzerinde bıraktığı izlenime işaret eder (Saussure, 1960). Dili tanımlarken de, Saussure dilin bir göstergeler dizgesi olduğunu belirtmektedir. Başka bir ifadeyle, “dünya bir göstergeler ağıdır” (Eziler Kıran, 2015, s.63). Bu göstergelerin ne ifade ettiğini kavramak, dili anlamak insanların her zaman ilgi duyduğu bir alan olmuştur. Çünkü göstergelerin temsil ettiği kavramların neye işaret ettiği, yani göstergelerin taşıdığı anlam bilindiği takdirde iletişim gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda anlam “kelimenin tek başına veya söz içindeki öteki öğeler ile bağlantılı olarak zihinde yarattığı kavramlardan her biri olarak tanımlanır” (Korkmaz, 1992, s.8). Tanımdan da anlaşılacağı üzere anlam sözde, bir başka ifadeyle dilin eyleme dökülmesiyle oluşan bir olgudur. Anlambilim ise Aksan (2006) tarafından “dilini anlam yönünü inceleyen bilim” olarak tanımlanır. Sözcelerin, tümcelerini ya da sözcüklerin taşıdığı anlamı inceleyen dilbilim dalıdır. Kempson anlambilimi üç maddede açıklamaktadır:

- a. “Anlambilim bir dildeki anlamın sözcük ve tümcedeki özelliğini ve aralarındaki ilişkiyi yorumlar.
- b. Sözcük ve tümce düzeylerinde anlam belirsizliklerini tahmin etmeli
- c. Sözcük ve tümce arasındaki dizgesel bağlantıyı inceleyip yargıda bulunmalı” (aktaran, Kocaman, 1992, s. 87).

İlk kez 1883'te Michel Bréal tarafından önerilen anlambilim terimi, başlarda dilsel anlamları evrimsel bir bakış açısıyla incelemişse de Saussure daha sonra dilin iletişimsel boyutuna odaklanmış ve dili Platoncu görüşü temel alarak dil göstergesinin bileşenlerinden olan “gösterilen” düzeyinde incelemiştir (Eziler Kıran, 2015). Bu bağlamda, gösteren duyularla algılanabilen imgelere, gösterilen ise zihinde oluşan kavramlara, yani gösterenle karşılıklı olarak ilişkide bulunan anlama işaret etmektedir.

Gösterge =gösteren = sessel imge

gösterilen kavram

Gösteren düzeyindeki imgeler duyularla algılanabilirken, gösterilen düzeyinde gösterenler tarafından temsil edilen kavramları algılayabilmek sezgiseldir ve “akıl yürütme, dil duyarlılığı, zekâ, deneyim, birikim, kullanım gibi” somut olmayan yollarla idrak edilebilir ve yorumlanabilir (Eziler Kıran, 2015, s. 65). Gösterge ve bileşenleri arasındaki ilişkiyi anlamak için gereken bu idrak etme süreci anlamlama ile olur ve bu anlamdan farklıdır. Anlamlama “bir nesneyi, bir varlığı, bir kavramı, bir olayı, bunları zihninizde canlandırabilecek bir göstergeye bağlayan oluşturmaya” (Guiraud'tan aktaran İşcan, 2011, s.504) ve sözcüklerin bağlama bağlı olmaksızın karşılığını verir (Eziler Kıran, 2015). Öte yandan anlam, bağlam, kullanım ve duruma göre gerçekleşir. Örneğin, “ray” sözcüğünün sözlükbirim anlamlaması “Tren, tramvay vb. taşıtlarda tekerleklerin üzerinde hareket ettiği demirden yol” olarak tanımlanır (TDK). Ancak, “Evlilikleri rayına oturdu” sözcesindeki bağlamda “rayına oturmak” ilişkinin istikrarlı durumuna dönmesine işaret etmektedir.

Bir sözce ya da tümcede anlamı bulabilmek için iki koşulu bilmek gerekmektedir; bağlam ve iletişim durumu. Bağlam bir göstergenin, birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bütün“ iken (Aksan, 2006, s.75) iletişim durumu da “ bir dilsel davranışı koşullandıran ve aydınlatan dil dışı öğelerin tümü”ne işaret eder (Eziler Kıran, 2015, s.67). Bu

nedenle, bir sözcenin anlamını kavrayabilmek için oluşturulduğu bağlamı ve iletişim durumunu bilmek büyük önem arz etmektedir

2.2. Anlambilim ve Yabancı Dil Öğretimi

Herhangi bir dilde iletişim kurabilmek için söz konusu dile ait dilbilgisi, sözcük bilgisi, sesbilimi gibi pek çok bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Dil öğretiminde uzun süre öğrencilere dilin dilbilgisel boyutunun öğretilmesi hedeflenmiş; yeterli düzeyde dilbilgisi ve sözcük bilgisine sahip olunduğu takdirde hedef dilin etkili bir şekilde kullanmak için yeterli olacağı düşünülmüştür. Dilbilgisel bilginin önemi ile ilgili olarak Chomsky (1965) bir dile ait dilbilgisel yetiye (linguistic competence) sahip oldukları takdirde öğrenciler sonsuz sayıda sözce üretebileceğini ileri sürer. Hymes (1972) bu görüşe karşı çıkarak bir dili doğru ve etkin kullanabilmek için dilbilgisi yapılarını ve sözcükleri bilmenin tek başına yetmeyeceğini, öğrencilerin dilsel yapıları bağlam içinde düzgün bir şekilde kullanma becerisi olarak tanımladığı iletişimsel yetiyi de (communicative competence) edinmeleri gerektiğini öne sürmektedir. (Hymes'dan aktaran Wardhaugh & Fuller, 2015). Dili bağlam içinde kullanabilmek için de öğrenciler dile ait bileşenlerin bağlam içindeki anlamlarını bilmelidirler. Çünkü iletişim bir konuşucunun bir ileti göndermesi ve dinleyicinin de bu iletiyi yorumlayarak anlaması üzerine gerçekleşmektedir. Yani, bir öğrenci yüksek düzeyde dilbilgisi ve sözcük bilgisine sahip olsa dahi bu öğelerin anlamlarını yorumlayamazsa iletişim kuramayabilir. Bu nedenle, yabancı dil öğreniminde/öğretiminde anlamın ve anlambilimin rolü oldukça büyüktür.

Hedef dilde anlambilimsel bilgiyi (semantic knowledge) edinerek ve anadilleri ve hedef dil arasındaki anlambilimsel farklılıklara dair farkındalık kazanarak öğrenciler dili söze dökerken doğru sözcük seçimleri yapabilir, tümceleri ve sözcüklerin bağlam içindeki anlamını doğru yorumlayabilir. Öğrencilerin hedef dilde anlama dair bu farkındalığa sahip olmamaları durumunda birinci dilden hedef dile olumsuz aktarımlar meydana gelebilir. Burada anlambilimsel aktarım ikinci dildeki sözcüklerin anlambilimsel içeriğinin ilgili sözcüklerin birinci dildeki karşılıklarından aktarılmasıdır (Jiang, 2004).

Jiang'a göre (2004) yüksek yeterlik düzeyindeki ikinci dil kullanıcıları bile ikinci dile ait sözcükleri söz konusu sözcüklerin birinci dillerindeki karşılıkları aracılığıyla anlamaya çalışırlar. Bu durum zaman zaman öğrencilerin hedef dile ait sözcükleri anlamasına yardımcı olarak olumlu aktarımlarla sonuçlansa da, öğrenciler anlamsal farklılıkları bilmezlerse sonuç olumsuz aktarım olarak da ortaya çıkabilir. Zheng (2013) ikinci dil öğrencilerinin hedef dile dair anlambilimsel farkındalığı üzerine yaptığı çalışmasının sonucunda öğrencilerin birinci ve ikinci dil arasındaki anlambilimsel farklılıklara ve farklı dillere dair anlambilimsel farkındalıklarının otomatik bir şekilde gerçekleşmediğini; bu sürecin yavaş bir şekilde geliştiğini öne sürmüştür. Bu nedenle, birinci ve ikinci dile dair anlambilimsel farklılıklar yabancı dil öğretiminde vurgulanmalı ve bu farklılıkların üzerinde durarak anlambilimsel bileşenler öğrencilere öğretilmelidir.

Beyersdorfer ve Schauer (1989), anlambilim öğretimi ile yazma becerilerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Öğrencilerin İngilizce eşanlamlılar, zıt anlamlılar, homonimler, kolokasyonlar ve çağrışımlar gibi dil bilgisel unsurları analiz ederek kelime bilgilerini geliştirmelerini sağlamak amacıyla Anlambilimsel Yazma Analizi Yaklaşımını uygulamaktadırlar. Araştırmacılar, Anlambilimsel Yazma Analizi yaklaşımının şu dört faydasını belirtmektedir: 1) Öğrencilerin bildikleri kelimelere dair şemalarını grup tartışmalarıyla geliştirmek, 2) Yeni kelimeleri mevcut bilgi birikimiyle derinlemesine özümsemek, 3) Öğrencilere hikaye olaylarını genişletilmiş bir tanım çerçevesinde ilişkilendirme yapısı sunmak, 4) Yazıdaki destekleyici kanıtları düzenlemek için bir yöntem sağlamak.

Alsayed (2019), anlambilimin dil gelişimi üzerindeki rolünü ele aldığı çalışmasında, anlambilimsel analizlerin öğrencilerin kelime anlamlarını ve dilsel ilişkileri anlamalarına nasıl yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Anlambilimsel haritalar, öğrencilerin kelimeler arasındaki anlam bağlantılarını görselleştirerek dilsel farkındalıklarını artırmaktadır. Çalışmada,

anlambilimsel analizlerin yabancı dil öğrenen öğrencilerin kelime dağarcıklarını ve dilsel becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı savunulmaktadır.

Sari (2023), onuncu sınıf İngilizce ders kitabındaki anlatı metinlerinde bağlamsal anlam üzerinde çalışmıştır. Çalışmanın bulguları kelimelerin bağlama bağlı olarak farklı anlamlar kazandığını göstermektedir. Sari (2023), Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılına ait İngilizce ders kitabındaki üç anlatı metnini analiz etmiş ve 49 cümlede bağlamsal anlam kullanımını incelemiştir. Analiz sonucu ortaya çıkan bulgular, kelimelerin anlamlarının zaman, yer ve durum gibi bağlamsal faktörlere göre nasıl şekillendiğini ortaya koymuştur. Çalışma, yabancı dil öğrencilerinin kelimeleri bağlam içinde doğru bir şekilde anlamalarının önemini vurgulamaktadır ve bağlamsal anlam analizinin dil becerilerini geliştirme açısından faydalı olduğunu göstermektedir.

Anlambilimsel özellik analizi (semantic feature analysis/SFA), kelimelerin anlam özelliklerini inceleyerek öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Mantasiah, Yusri ve Jufri (2023), bu modelin yabancı dil öğretim materyali geliştirmede nasıl etkili olduğunu araştırmışlardır. Çalışmada, SFA modeline dayalı materyallerin öğrencilerin İngilizce yazma ve çeviri başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bulgular, SFA'nın öğrencilerin kelimeler arasındaki ilişkileri ve anlam özelliklerini anlamalarına yardımcı olarak, dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ve SFA modelinin yabancı dil öğreniminde etkili bir öğretim aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

2.3. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Sorusu

Alanyazına bakıldığında yabancı dil öğretimi ve anlambilim üzerine çalışmalar olduğu görülmeye rağmen (Alsayed, 2019; Eziler Kıran, 2015; Jiang, 2004; Zheng, 2013) anlambilimin en önemli dil öğretim materyallerinden olan ders kitaplarına nasıl yansıdığı üzerine sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Mantasiah, vd., 2020; Sari, 2023). Bu bağlamda, bu çalışmada anlambilimin yabancı dil öğrencileri için önemini ve bunun ders materyallerinde nasıl faydalı bir şekilde kullanılacağını İngilizce öğretimi alanındaki köklü yayınevlerinden olan Oxford Yayınları'na ait New-Headway Pre-Intermediate ders kitabı üzerinden incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

1. Yabancı dil öğretimi ders kitabında anlambilimsel bileşenlere ne oranda yer verilmektedir?

Bu çalışmanın, sadece İngilizce öğretimi bağlamında değil, diğer dillerin öğretim materyalleri geliştirilirken de önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Anlambilimin, dil öğrenme süreçlerinde nasıl işlevsel bir araç haline gelebileceği ve ders kitaplarına nasıl entegre edilebileceği konusunda bu çalışma, öğretmenler, materyal geliştiriciler ve eğitimcilere rehberlik edecek değerli bir referans olacaktır. Özellikle, dilin anlam ve bağlam boyutunu göz önünde bulunduran bir yaklaşım, öğrencilerin hedef dilde daha etkili ve doğru iletişim kurmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bu çalışma, dil öğretiminde anlambilimsel farkındalığın artırılmasının, sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda kültürel ve bağlamsal anlayışı da geliştirdiğini vurgulayarak alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli ve Veri Toplama Aracı

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine dayanmaktadır. Veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Bir ders kitabında yer alan anlambilimsel bileşenlerin yapılandırılmış bir biçimde analiz edilmesi amaçlandığı için bu teknik, araştırmanın amacına uygun görülmüştür. Doküman incelemesi, mevcut yazılı materyaller

üzerinden derinlemesine ve bağlamsal çözümleme yapılmasına olanak tanıdığı için, bu çalışmada anlam çeşitliliği, bağlam, çokanlamlılık gibi dilsel öğelerin örüntülerini ortaya çıkarmada etkili bir veri toplama tekniği olarak tercih edilmiştir. Bu bağlamda, Oxford University Press tarafından geliştirilmiş ve Türkiye’de ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında yabancı dil olarak İngilizce derslerinde yaygın biçimde kullanılan ders materyallerinden olan New-Headway Pre-Intermediate kitabı çalışma kapsamında incelenmiştir. Araştırma deseni bağlamında, içerik çözümleme kullanılarak, anlamın yapılandırılması ve anlambilimsel öğeler açısından kitap detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Çalışma için pre-intermediate düzeyi ders kitabının seçilme nedeni öğrencilerin bu düzeyden itibaren hedef dilin anadili konuşurlarıyla akıcı bir şekilde iletişim kurabilmelerinin beklenmesidir. Söz sanatları, sözcüklerin yananlamda veya değişmeceli bir şekilde kullanımları da günlük konuşmalarda sıkça yer aldığı için bu tür anlambilimsel öğelerin pre-intermediate düzeyinde bir ders kitabında yer alması ve öğrencilere öğretilmesi beklenebilir.

3.2. Veri Analizi

Çalışmada ilk olarak içerik çözümlemesi yoluyla incelenen ders kitabındaki anlambilimsel öğeler tespit edilmiştir. Anlambilimsel öğelerin sınıflandırması, Eziler Kıran'ın (2015) anlambilimin dil öğretimindeki rolünü inceleyerek sunduğu çalışmasındaki başlıklara dayanarak yapılmıştır. Bu bağlamda, anlambilimsel öğeler sözcük öğretimi, anlam ilişkileri, anlam değişimleri, dış anlamsal bağıntılar, iç anlamsal bağıntılar ve söz sanatları başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Veri analizinin güvenilirliği için anlambilim alanında çalışan bir uzman tarafından da sınıflandırmalar için görüş alınmış ve doğru başlık altında olduklarından emin olunmuştur. Buna ek olarak, uzman ve araştırmacı tarafından yapılan sınıflandırmanın güvenilirliğini belirlemek için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü uygulanmış (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) ve aradaki uyum oranı % 88.7 olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

4.1. Sözcük Öğretimi

Anlambilimin yabancı dil öğretimindeki etkisi yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin çeşitli bileşenlerinde de görülebilir ve bu alanlardan biri sözcük öğretimidir. Eziler Kıran'ın da (2015) ifade ettiği gibi İngilizcede “anlam”ın karşılığında anlamlama (sense) ve anlam (meaning) olarak iki sözlükbirim bulunmaktadır. Anlamlama bir sözcüğün sözlükte verilen karşılığıyken anlam bu sözcüğün bir bağlam içinde kullanıldığında ilettiği içeriktir. Bu bağlamda, bir öğrencinin hedef dildeki bir sözcüğün yalnızca sözlükte verilen tanımını, yani anlamlamasını bilmesi söz konusu sözcüğü öğrendiği anlamına gelmez. Öğrencinin sözcüğün anlamını öğrenebilmesi için sözcüğü iletişim durumlarında ve bağlam içinde kullanması gerekir. Bu nedenle bu iki kavram arasındaki fark yabancı dil olarak İngilizce öğretimi için hazırlanan malzemelerde de gözlemlenebilir.

New Headway Pre-Intermediate öğrenci kitabındaki sözcük öğretimiyle ilgili bölümlerde yeni bir sözcüğün doğrudan sözlükteki anlamlamasını verilmez, aksine yeni sözcüğü bağlam içinde sunarak anlamını öğretmeyi hedefler. Örneğin, zarfların öğretileceği sözcük bölümünden önce öğrencilere zarfın ne olduğunu öğretmek için bir metinde birkaç zarfın bağlam içinde sunulduğu görülmektedir (Şekil 1’e bakınız).

Şekil 1

“The flight attendant who lost his cool” İsimli Metinden Bir Bölüm

“... He started bleeding, and it was then that the flight attendant lost his temper. He marched to the of the cabin and spoke **furiously** over the plane’s PA system....

...People wrote how much they admired him. ‘I would **dearly** love to quit my job like you did!’ is the message from many.... “ (s. 26).

Daha sonra, öğrenci zarfların öğretileceği sözcük bölümüne geçtiğinde metni okurken bağlam içinde görerek maruz kaldığı zarflarla tekrar karşılaşır ve burada öğrenciden sözcedeki zarfın altını çizmesi beklenmektedir (Şekil 2’ye bakınız).

Şekil 2

Zarflarla İlgili Örnek Alıştırma

“Look at these sentences from the articles os pages 26 and 27. Underline the adverbs.

... he spoke furiously...

...’I would dearly loce to quit my job...” (s. 28).

Şekil 2’deki alıştırmada sunulan bağlam sayesinde öğrenciler zarfın bir tümcede neyi etkilediğini, tümce içinde nerede kullanıldığına dair bilgiye örtük bir şekilde sahip olur ve zarfların anlamlarını da daha kolay öğrenebilir. Bu doğrultuda anlambilimin yabancı dil öğretimine katkı sağladığı en önemli iki bileşenin bağlam ve iletişim durumunun olduğu öne sürülebilir. Çünkü söz konusu bileşenler sayesinde bir sözcüğün, sözcenin ya da diyalogun anlamı şekillenir. Bu nedenle, İngilizce öğretim malzemelerinde yeni dilsel yapıların çoğunlukla bağlam içinde ve iletişim durumunu vererek öğretildiği gözlemlenmektedir. Örneğin, *New Headway Pre-Intermediate* ders kitabındaki bir dinleme bölümünde anlama sorularından önce parçanın iletişim durumuyla ilgili bilgi verildiği görülmektedir (Şekil 3’e bakınız).

Şekil 3

Bir Dinleme Alıştırmasından Önce İletişim Durumuyla İlgili Bilgi Verildiği Yönerge

“Listen to David Taylor Bews (33). He comes from England, but now lives in Perth, Australia. He has started to research his family history. Answer the questions.” (s. 60).

Şekil 3’teki örnekte dinleme alıştırmasından önce öğrencilere dinleme parçasındaki konuşucunun nereli olduğu, nerede yaşadığı ve dinleme parçasında ne yaptığına dair kısa bilgi verilmektedir. Ayrıca alıştırmanın olduğu sayfada fotoğraflarla parçadaki konuşucunun büyükannesiyle telefonda konuştuğu dolaylı bir şekilde öğrenciye iletilir ve görsel bağlam oluşturulur. Bu öğeler sayesinde öğrenci dinleyeceği parçada David’in ailesinin tarihini araştırmasının ve bunu yaparken büyükannesiyle telefonda görüşmesinin yer alacağını ön görebilir. Böylelikle öğrenci parçadaki iletileri, yani kavranması beklenen anlamı daha kola anlayabilir.

4.2. Anlam İlişkileri

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde anlambilimin etkisinin görüldüğü bir başka alan anlam ilişkileridir. Anlam ilişkileri sözcüklerin anlamlarındaki düzanlam/yananlam ve değer kavramı açılarından oluşan bağıntılara işaret etmektedir. Düzanlam bir sözcüğün anlamlaması, yani en değişmez anlamıyken yananlam ilgili sözcüğün anlambirincik demetine yeni bir gücülbirim, başka bir ifadeyle yeni bir anlambiricimciğin eklenmesiyle oluşan anlamdır (Eziler Kıran, 2015). İngilizce öğretim malzemelerinde de sözcüklerin yalnızca düzanlamlarıyla verilmediği, yananlamların da sıkça kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, *New Headway Pre-*

Intermediate ders kitabında ölüm üzerine olan bir diyalogda Türkçede anı/hatıra anlamına gelen “memory” sözcüğünün “I’m sure you all have wonderful memories of him.” (s. 133) Türkçede “Eminim hepinizin ona dair harika anıları vardır.” anlamına gelen sözcesinde yananlamda kullanıldığı görülmüştür. Çünkü memory/hatıra=a1+a2+a3+a4 anlambirimcik demetine /kişiye dair olumlu duygular uyandıran/ anlambirimcikleri eklenmiştir (Şekil 4’e bakınız).

Şekil 4

“Memory” Sözcüğünün Anlambirimcik Çözümlemesi

Anlambirimcikler sözlükbirim	/Beş duyuyula algılanamama/ a1	/Bilişsel olarak zihinde var olma/, a2	/Hatırlanabildiği sürece var olma/, a3	/Bir kişiye ya da nesneye ait olma/, a4	/kişiye dair olumlu duygular uyandıran/
Memory (hatıra)	+	+	+	+	+

Başka bir örnekte, “Yaşlı insanları görmek onda her zaman olumsuz bir his yaratmıştır.” sözcesinde “yaşlı”ya /esensizlik veren/ anlamı yüklenmişken “Tüm dertlerimizde yanımızda olan o yaşlı çınar artık yok.” sözcesinde “yaşlı”ya /bilgelik/ anlamı verilmiştir. Yani “yaşlı”nın anlamı sözcelerinin ikisinde de /ihtiyar kimse/ anlamına gelse de, anlamı bu iki sözcede bağlamdan dolayı değişir. Böylelikle “yaşlı” kelimesi yananlamda kullanılmış ve aynı zamanda eğretilme de ortaya çıkmıştır. Aynı sözcüğün farklı anlamlarda kullanımını New Headway ders kitabında da görmek mümkündür (Şekil 5’e bakınız).

Şekil 5

Değer Farkına Örnek Sözceler

1. “He decided to have some fun, so he went down to the village and shouted ‘Wolf! Wolf!’ at the top of his voice .” (s.72)
2. His servants were worried. When they heard his voice , it sounded different (s.73)

Şekil 5’te de görüldüğü gibi aynı ünite de farklı bölümlerde geçen “voice” sözcüğü kullanıldığı iki sözcede de “ses” anlamına gelmesine rağmen farklı bağlamlarda kullanıldığı için anlamı farklıdır. Birinci sözcede “voice” /eğlenme/ değeri taşıırken ikinci sözcede yananlamda kullanılarak /huzursuzluk veren/ anlamı taşır. Böylelikle, öğrenciler aynı sözcüğün farklı bağlamlarda farklı anlamlarla kullanılabileceğini görme imkânına sahip olur. Öğretmen bu anlam farkının üzerinde durduğu takdirde öğrenciler sözcüklerin anlamını bağlama göre yorumlama konusunda bilinç kazanmasına faydalı olacaktır.

4.3. Anlam Değişimleri

Anlambilimin yabancı dil öğretimine olan etkisinin görüldüğü bir diğer alan **örtük anlamdır**. Örtük anlam sınırları belirlenmiş yazılı veya sözlü dilsel ürünlerde **motif, izlek ve yerdeşlik** sayesinde ortaya çıkan anlam ağı ile biçimlenir (Eziler Kıran, 2015). Motif ile başlamak gerekirse, bu kavram bir gösterenin ve değişik biçimlerin ilgili metinde yinelenmesi ile oluşur. İzlek ise metindeki temaya işaret eder. “Belli konuyu düz anlamıyla ya da yananlamlarıyla belirten ya da çağrıştıran gösterenler ağıdır” (Eziler Kıran, 2015, s.82). Son olarak yerdeşlik de bir metinde anlambirimciklerin yinelenmesiyle oluşur. Bu üç kavram, bir metindeki anlam ağını ortaya çıkararak metnin daha iyi anlaşılmasını ve çözümlemesini sağlayabilir. Bu nedenle, yabancı dil öğretim malzemelerindeki metinlerde bu üç kavramın etkisi gözlemlenebilir. İngilizce öğretiminden örnek vermek gerekirse *New Headway Pre-Intermediate* ders kitabında hem metinlerde hem de ünite içinde bir izlek çerçevesinde içeriğin geliştirildiği görülebilir. Motif, izlek ve yerdeşliğin metindeki oluşumuna örnek olarak şekil 6’daki metin gösterilebilir.

Şekil 6

“The Burglar Who Fell Asleep” İsimli Metin

“The burglar who fell asleep

Last Sunday evening, a burglar broke into a large, expensive house in the center of Paris. First he went into the living room, and he quickly and quietly filled his sack with all the silverware and a priceless Chinese vase. Next he went to the kitchen and found some delicious cheese and two bottles of the best champagne. He was feeling extremely hungry and thirsty so he ate all the cheese and drank all the champagne. Suddenly he felt very tired. He went upstairs to the bedroom and lay down on a big, comfortable bed and immediately fell fast asleep. He slept very well. Unfortunately when he woke up the next morning, three policemen were standing round his bed” (s. 122).

Yukarıdaki metinde, “cheese” (peynir), “champagne” (şampanya) ve “bed” (yatak) sözcüklerinin iki kez yinelenmesiyle /yiyecek/ ve /eşya/ motifi oluşmuştur. “House” (ev), “living room” (salon), “kitchen” (mutfak), “upstairs” (üst kat) ve “bedroom” (yatak odası) sözcüklerinin kullanımıyla /evin bölümleri/ izleği oluşmuştur. Bu doğrultuda, /ev/ üstanlambirim olarak kabul edilirse, /ev/in diğer sözcüklerle bir **sözlüksel alan** oluşturduğu da öne sürülebilir. Burada sözlüksel alan “en az bir anlambirimcikle birbirine bağlanan, en az bir anlambirimcikle farklılaşan sözcüklerin oluşturduğu alan”dır (Eziler Kıran, 2015, s. 77). Yerdeşliğe gelince, “large” (geniş), “expensive” (pahalı), “silverware” (gümüş çatal bıçak takımı), “priceless Chinese vase” (paha biçilemez Çin porseleni), “delicious cheese” (lezzetli peynir), “the best champagne” en iyi şampanya, “big, comfortable bed” (büyük, rahat yatak) sözcüklerinde /parasal güç gerektirme/ anlambirimciğinin yinelenmesiyle/maddi esenlik/ yerdeşliği oluşmuştur. Sonuç olarak, metinde “ev” ve “maddi güç” kavramlarıyla ilgili bir anlam ağı oluşmuştur. Böylelikle, öğrenciler bu kavramlarla ilgili sözcükleri bir izlek içinde görme imkânına sahip olurlar ve bu da söz konusu sözcükleri daha kolay anlamalarını ve öğrenmelerini sağlayabilir.

4.4. Türetilme Alanı

Dillerde zaman zaman biçimsel değişikliklerin bir sonucu olarak da anlam değişiklikleri gerçekleşir. Bu biçimsel değişikliklerin gerçekleşme alanlarından biri türetmedir. Eziler Kıran’a göre (2015), türetilmiş sözcükler üzerinde çalışmak ve alıştırmalar yapmak öğrencilerin anlamsal farklılıkları anlamalarına ve öğrenmelerine faydalı olmaktadır. Bu görüşü yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında da görmek mümkündür. Örneğin, şekil 7’deki metnin ilk iki tümcesinde sonекlerle (suffixes) türetilmiş sözcükler görülebilir (Şekil 7’ye bakınız).

Şekil 7

Türetilmiş Sözcüklere Örnek

“Last Sunday evening, a burglar broke into a large, expensive house in the center of Paris. First he went into the living room, and he quickly and quietly filled his sack with all the silverware and a priceless Chinese vase.” (s. 122).					
Sonek	-ar	-ive	-ly	-less	-ese
sözcükler	Burgle+ar “burgle” hırsızlık yapmak eyleminden “burglar” (hırsız) ismi türemiştir.	Expense+ive “expense” (gider) isminden “expensive” (pahalı) sıfatı türemiştir.	Quick+ly Quiet+ly “Quick” (çabuk) sıfatından “quickly” zarfı; sıfatından “quietly” zarfı türemiştir.	Price+less “price” (fiyat) isminden “priceless” (paha biçilemez) sıfatı türemiştir.	China+ese “China” (Çin) ülke isminden “Chinese” (Çinli/Çin’e özgü) milliyet ve oraya özgülük sözcüğü türemiştir.

Şekil 7’deki örneklere benzer türetilmiş sözcükleri ders kitabında görmek daha önce de ifade edildiği gibi öğrencilerin anlamsal değişimlere dair farkındalıklarını arttırarak benzer gibi görünen ancak farklı olan bu sözcükleri öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Bu sayede öğrencilerin sıfat, zarf ya da olumlu/olumsuz anlam gibi sözcük sınıflarına dair zihinlerinde bir çerçeve şekillenebilir ve farklı türdeki sözcükleri daha kolay öğrenebilirler.

4.5. Dış Anlamsal Bağıntılar

4.5.1. Eşanlamlılık ve Karşıt Anlamlılık

Anlam ilişkileri dışında anlambilimin yabancı dil öğretimine katkı sağlayacağı düşünülen diğer bileşenleri dış anlamsal bağıntılar ve iç anlamsal bağıntılardır. Dış anlamsal bağıntılarla başlamak gerekirse, bu bağıntı türü “farklı sözcükler arasındaki bağıntılarla” oluşur (Eziler Kıran, 2015, s. 84). Kocaman’a göre (1992) yapısal dilbilim açısından bakıldığında anlamı kavramak için sözcüklerin dil içindeki bağıntılarının neler olduğu bilinmelidir ve bu bağıntılar eşanlamlılık ve karşıt anlamlılık gibi dizisel düzlemde gerçekleşebilir. Eşanlamlılık ve karşıt anlamlılık anlambilimle ilişkili olarak yabancı dil öğretiminde de sıkça başvurulan bağıntılardır. Benzer anlam taşıyan farklı sözcüklerin ve birbirinin karşıtı anlama sahip sözcüklerin öğretilmesiyle öğrencilerin sözcük bilgisi genişler ve sözce veya tümcelerinde aynı sözcük kullanımı tekrarına düşmek zorunda kalmazlar. Bu durum özellikle dilsel üretim becerileri oldukları için konuşma ve yazma derslerinde önemlidir. Çünkü öğrenciler hedef dilde bir sözcüğün eşanlamlılarını ya da karşıt anlamlılarını bilmedikleri takdirde düşüncelerini yeteri kadar açık ifade edemeyebilir ve yinelemelerle aynı sözcük etrafında şekillendirebilirler. Bu nedenle, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde de eşanlamlı ve karşıt anlamlı sözcüklerin öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. New Headway Pre-Intermediate kitabına bakıldığında eşanlamlı ve karşıt anlamlı sözcüklerin öğretimine açık bir şekilde yer verildiği görülür (Şekil 8’e bakınız).

Şekil 8

Eşanlamlı Ve Karşıt Anlamlı Sözcük Alıştırmasına Örnek

“We use synonyms and antonyms because we don’t want to repeat words. What’s wrong with this conversation?”

A: It’s a lovely day, isn’t it?

B: Yes, it’s lovely!

A: But, it wasn’t very lovely yesterday, was it?

B: No, it wasn’t lovely.

Try the conversation again using the words beautiful, nice, and horrible” (s.52).

Şekil 8’deki örnekte diyalogun yalnızca “lovely” (güzel olan) sözcüğü etrafında şekillendiğini, bu sebeple bir yineleme olduğu görülüyor. Bunun önüne nasıl geçileceğini göstermek için alıştırmada öğrencilerden yakın anlamlı olan “beautiful”, “nice”, ve karşıt anlamlı olan “horrible” sözcüklerini kullanarak diyalogu yeniden oluşturmaları isteniyor. Bunun gibi bir alıştırmayla öğrenciler eşanlamlı ya da karşıt anlamlı sözcükleri kullanmadıkları takdirde sözcüklerinin/tümcelerinin nasıl olduğuna dair bir izlenim kazanacakları için bunun önemini de daha iyi anlayabilirler. Bu tür alıştırmalara ek olarak, özellikle yazma derslerinde öğretmen doğrudan düzeltmek yerine öğrencilerin yazılarına ilk dönütü verdikten sonra ikinci aşamada yazılarında sözcük tekrarı varsa ikinci aşamada eşanlamlı ve karşıt anlamlı sözcüklere başvurarak yeniden yazmalarını isteyebilir.

Eşanlamlılık daha detaylı incelendiğinde alt ulamları olan mutlak eşanlamlılık ve yakın anlamlığın da yabancı dil öğretimindeki rolünü görmek mümkündür. Mutlak eşanlamlılık bağlam fark etmeksizin birbirinin yerine kullanılabilen sözcüklere işaret eder (Eziler Kıran, 2015).

Metinlerde yinelemelerden kaçınmak için sıkça başvurulacak yöntemlerden biri bir sözcüğün mutlak eşanlamlısını kullanmaktır. Örneğin, *New Headway Pre-Intermediate* ders kitabında /muhteşem/ anlamına gelen “very exciting” ve “spectacular”ın yineleme yapmamak için aynı sayfada kullanıldığı görülmektedir.

Bütün anlambirimcileri aynı olmasa da bir bölümünü paylaşan yakın anlamlı sözcükler öğrenciler için önem arz eden diğer eşanlamlılık ulamıdır. Çünkü daha önce de ifade edildiği gibi yakın anlamlı sözcüklerin anlambirimcik demetlerinde küçük de olsa farklılıklar vardır. Anadili konuşurlar yakın anlamlı sözcükleri sezgisel kullandıkları için bu farklılıklar onlar için bir sorun yaratmayabilir. Öte yandan, yabancı dil öğrencileri anlambirimciklerdeki bu farkları bilmiyor olabilir ve bu durumda sözcükleri mutlak eşanlamlı gibi kabul ederek yanlış kullanımda bulunabilirler. Bir örnek vermek gerekirse, Türkçedeki “kıskanç” sözcüğünün İngilizce karşılığı Türkçe-İngilizce bir sözlükte aratıldığında sonuç olarak “jealous” ve “envious” sözcükleri sunulur. Bir öğrenci bu sözcüklerin anlambirimciklerini bilmediği takdirde ya da İngilizce-İngilizce bir sözlükten anlamlamasını kontrol etmediği takdirde yakın anlamlı olan bu iki sözcüğü mutlak eşanlamlı varsayarak birbirinin yerine yanlış bir şekilde kullanabilir. Çünkü “envious”ın anlamlaması /başkasında olan bir şeye sahip olabilmeyi dilemek, imrenmek/ ilken “jealous”ın anlamlaması /istediğiniz bir şeye başkası sahip olduğu için kızgın ve mutsuz olmak, kıskançlık/tır. Bu doğrultuda, öğrencilerin hedef dilde yakın anlamlı sözcüklere dair yeterli bilgisi olmadığı takdirde anadillerinden anlambilimsel aktarım (transfer) yaptıkları da öne sürülebilir. Çoğunlukla olumsuz olan bu tür anlambilimsel aktarımların oluşmasını engellemek için yabancı dil öğretmenleri ve malzeme geliştiriciler yakın anlamlılığını dikkate alarak öğretimi planlamalıdır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında öğretmen bu tür aktarımları öğrencilerle aynı anadili paylaştığı için ön görebilir ve yakın anlamlı sözcüklerin arasındaki farka değinebilir. *New Headway Pre-Intermediate* kitabında da bu tür yakın anlamlı sözcüklerin birlikte kullanıldığını görmek mümkündür. Örneğin, “I don’t often feel jealous or envious of other people” (s.19) sözcesinde daha öncede bahsedilen yakın anlamlı iki sözcük olan “jealous” ve “envious” birlikte kullanılmıştır. Böylece öğrenciler bu iki sözcüğün genel olarak sanılanın aksine mutlak aynı anlamda olmadığını görebilecektir.

Yakın anlamlı sözcüklerin yanı sıra, eş anlamlılık başlığı altında öğretililebilecek bir diğer sözcük grubu seçkin, ölçünlü ve teklifsiz dil öğeleridir. Her ne kadar çoğu yabancı dil öğretim kitabında ölçünlü dil öğeleri kullanılsa da, özgün içeriğin iletişimsel yaklaşımla öne çıkmasıyla teklifsiz dil öğeleri de ders kitaplarında yer almaya başlamıştır. Çünkü özgün malzeme pedagojik amaç güdülmeksizin anadili konuşurlar için oluşturulmuş doğal dile işaret eder (Carter & Nunan, 2001). Günlük iletişimde de teklifsiz dilin büyük ölçüde yer aldığı düşünülürse öğrencileri hedef dilin teklifsiz dil öğelerine maruz bırakmak ve bunlara dikkat çekmenin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından önemli olduğu kabul edilebilir. *New Headway Pre-Intermediate* ders kitabında da iletişimci yaklaşımın etkisiyle teklifsiz dil öğelerini bulmak mümkündür. Örneğin, bir dinleme parçasındaki iki arkadaş arasında geçen bir diyalogda konuşurlardan birinin “I couldn’t read my paper with her yak, yak, yakking behind me.” (Arkamda lak lak yapmasından ödevimi okuyamadım) (s. 132) sözcesinde /konuşmak/ anlamına gelen ölçünlü dile ait “talk” yerine Türkçede /lak lak yapmak/ anlamına gelen ve İngilizce teklifsiz dil öğesi olan “yak” sözcüğünü kullanmıştır. Böylelikle öğrenciler hedef dilin teklifsiz diline ait bu yapının anlamını öğrenebilir ve anadili konuşurlarla iletişime geçtiğinde veya başka bir durumda bu öğe ile karşılaştığında “yak”ın anlamını anlayabilir.

Daha önce belirtildiği gibi eşanlamlılık kadar karşıt anlamlılık da yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir ve öğretim malzemelerinde çeşitli şekillerde kullanılır. Karşıt anlamlılık en sade haliyle anlamsal olarak zıt olan sözcüklerin oluşturduğu sözcük grubudur. İki kavramın karşıtlık oluşturmaları için kavramların en az bir tane ortak bir anlambirimcik paylaşmaları gerekir (Eziler Kıran, 2015). Örneğin “sıcak” ve “soğuk” arasında /ısıyla ilgili olma/ ortak anlambirimciği bulunur. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sözcük bilgisini çeşitlendirmek amacıyla karşıt

anlamli sözcük kullanımına sık sık rastlanır. *New Headway Pre-Intermediate* ders kitabında **bütünleyici** karşıtlık oluşturan “old” (yaşlı) ve “young (genç) sözcüklerinden “old”un bir metinde “One night an old man was murdered as he was walking home.” (s.74) tümcesinde kullanıldığı görünür. Öğrenciler bu tümceyi okuduklarında “young” açıkça kullanılmamasına rağmen “old”un kabul edilmesi “young”ı reddettiği için söz konusu kişinin karşıtlık sayesinde “genç” olmadığı çıkarımında bulunabilir. Bir başka karşıtlık çeşidi olan biçimsel karşıtlıklara da kitap içinde sıkça rastlamak mümkündür. Bir okuma metninde geçen “Marianne expected the Cafeareo boys to be loud and *boisterous*. In fact on the first day they were very quiet and *polite*.” (s.67) tümcelerinde iki farklı biçimsel karşıtlık oluşturan sözcük grubunun kullanıldığı görülür. Koyu harflerle gösterilen “loud” (gürültülü) ve “quiet” (sessiz) ve eğik harflerle gösterilen “boisterous” (taşkın) ve “polite” (sosyal olarak uygun) sözcükleri biçimsel karşıtlık oluşturmuşlardır. Bir başka dinleme metninde ise “At the time he was writing there was a lot of inequality between the rich and the poor.”(s.130) sözcesinde “rich” (zengin) ve “poor” (fakir) sözcükleri biçimsel karşıtlık oluşturmuştur. Üstanamlılık ve altanamlılık

Eziler Kıran’a göre (2015) üstanamlılık, eşanamlılık ve karşıtanamlılık arasında kendine özgü bir bileşendir. Üstanamlılık, bir kavramın başka bir kavramı içermesine, üstanamlı olan bir göstergenin kategori olarak daha üstte olmasına işaret eder. Altanamlılık ise bu kavramın daha alt düzeylerdeki kategorileridir. Örneğin, “sinema” üstanamlı bir kavramken sinemayla ilgili bir kavram olan “gişe” altanamlıdır. Çünkü her sinemada bilet gişesi olabilir veya “Gişede hüsrana uğradı.” sözcesindeki gibi izlenme oranına gönderim yapmak için kullanılabilir, fakat her gişe sinemada olmak zorunda değildir. Gişe, tren bileti gişesi ya da banka gişesi gibi farklı bağlamlarda da kullanılabilecek bir kavramdır.

Üstanamlılık daha sık kullanılan sözcüklerden oluştuğu için dil öğretiminde de çoğunlukla üstanamlı sözcüklerle öğretime başlandığı ve üniteler içerisinde bu ilişkiye dayanarak sözcüklerin kullanıldığı ileri sürülebilir. Bir örnek vermek gerekirse, *New Headway Pre-Intermediate* ders kitabında birinci ünite “Do you like listening to music? (s. 8) sorusuyla öğrenciler önce üstanamlı terim olan “music” (müzik) ile karşılaşır. Daha sonra aynı ünite “piano” (piyano) ile karşılaşır. İkinci üniteye geçildiğinde ise sözcüklerin altanamlılığının biraz daha özgülleştiği, anlamın daraldığı görünür. Birinci ünite “music” ile başlayan dizge ikinci ünite “dance music” (dans müziği) (s. 14), “live music” (canlı müzik) (s.15), “musician” (müzişyen) (s. 120), “saxophone” (saksofon), “instrument” (çalgı aleti) ve “band” (müzik grubu) sözcüklerinin kullanılmasıyla devam eder. Bir başka dinleme metninde ise metnin içinde üstanamlı ve altanamlı sözcüklerin bir arada kullanıldığı görünür (Şekil 9’a bakınız).

Şekil 9

Üstanamlı Ve Altanamlı Sözcüklerin Kullanıldığı Bir Dinleme Metni

“Q: Tell us some more about the diet.

A1: Well, I think we have a good diet. We enjoy the food we do eat. For breakfast we have cereal, homemade cereal, we make it ourselves. We have it with fruit. We eat all fruit.

A2: But we don’t eat any dairy products – no milk, no cheese, and we don’t eat bread so we don’t need butter...” (s.122).

Şekil 9’daki metinde üstanamlı “food” yiyecek adı etrafında “diet” (yeme alışkanlığı), “breakfast” (kahvaltı), “cereal” (tahıl), “homemade” (ev yapımı), “fruit” (meyve), “dairy products” (süt ürünleri), “milk” (süt), “cheese” (peynir), “bread” (ekmek) ve “butter” (tereyağı) altanamlı sözcükler aynı metinde kullanılmıştır. Ayrıca, A2 konuşuruna ait sözcede “dairy products”ın da üstanamlı olarak süt ürünleri ile ilişkili altanamlı sözcükler olan “milk”, “cheese” ve “butter” ile kullanıldığı görünür. Böylelikle öğrenciler, birbiriyle ilişki olan bu sözcükleri

sınıflandırmaları doğru yapmak koşuluyla daha geniş anlamlıdan (üstanlamlı) daha dar anlamlıya kadar (altanlamlı) birbirleriyle ilişkilendirerek öğrenebilir.

4.5.2. Açıklama

Açıklama bir tümceyi anlamını değiştirmeden farklı dilsel yapılarla açıklamaya işaret eder. Bir başka ifadeyle, tümce içindeki anlamı değiştirmeden aktarmak gerektiği için eşanlamlı sözcükler kullanarak anlam aynı şekilde iletmeye çalışılır. Açıklamanın yabancı dil öğretimindeki yerine gelince, açıklamayı dil öğretiminde değiştirilmiş dilsel girdinin bir bileşeni olarak sıkça görmek mümkündür.

Özgün materyaller pedagojik kaygı olmaksızın anadil konuşurları için oluşturulmuştur (Harmer, 1991). Bu nedenle, yabancı dil öğrencilerinin yeterli düzeyi özgün dilsel girdiyi anlamak için yetersiz kalabilir. Bu durumun bir sonucu olarak çoğu yabancı dil öğretim malzemelerinde özgün dilsel girdi öğrencilerin daha kolay ve doğru anlayabilmeleri için değiştirilir. Değiştirilmiş dilsel girdi öğretmenin özgün dilsel girdide yaptığı (Durmuş, 2013) ve birinci dil kullanıcılarının ikinci dil öğrenenlere iletişimi başarılı kılmak için yapılan değişimlerle oluşur (Maleki & Pazhakh, 2012). Özgün dilsel girdiyi değiştirmek için kullanılan tekniklerden biri de açıklama değildir. Açıklama sayesinde özgün malzeme korunurken öğrencilerin anlamakta zorluk çekeceği ön görülen yerler daha kolay bir şekilde ifade edilir. Ayrıca, açıklama dil öğretim kitaplarında yalnızca özgün malzemelerde uygulanmaz. Pedagojik amaçlarla hazırlanmış içeriklerde de öğrencilerin daha iyi anlayabilmeleri için açıklamaya başvurulur. Örneğin, *New Headway Pre-Intermediate* ders kitabındaki bir dinleme metninde “cosmopolitan” sözcüğü için aşağıdaki gibi bir açıklama yapılmıştır (Şekil 10’a bakınız).

Şekil 10

Açıklama İçin Örnek Bölüm

“T: Ah, right. And the buildings? Are they all new?”

M: Yeah, there are a lot of new buildings in Shanghai, so it’s more modern than Singapore, but it isn’t as cosmopolitan. Half the population of Singapore are foreigners.” (s.126).

Şekil 10’da görüldüğü gibi /farklı kültür ve ülkelerden/ anlamına gelen “cosmopolitan” sözcüğünün anlaşılmasını kolaylaştırmak için takip eden sözcede Türkçede “Singapur’un nüfusunun yarısı yabancılar” anlamına gelen “Half the population of Singapore are foreigners” sözcüğü kullanılmış. Böylelikle, öğrenciler bir önceki sözcede Şangay’ın Singapur kadar “cosmopolitan” olmamasıyla kast edilenin Şangay’da daha az yabancı olduğunu daha kolay bir şekilde anlayabilir.

4.6. İç Anlamsal Bağlantılar

4.6.1. Tekanlamlılık ve Çokanlamlılık

Sözcüklerin tekanlamlı ve çokanlamlı olması anlambilimde iç anlamsal bağlantıların bileşenleri olarak incelenmektedir. Çokanlamlılık “değişik etkenlerle bir göstergenin yansıttığı temel anlamın yanı sıra yeni yeni kavramları da anlatır durumda olması” olarak açıklanmaktadır (Aksan, 2006, s. 70). Tekanlamlılık ise “bir kelimenin tek bir kavram, tek bir anlamı yansıtmaması”dır (Korkmaz, 1992, s. 147). Tekanlamlı sözcükler çoğunlukla sıklıkla kullanılmayan teknik sözcüklerdir (Aksan, 2006). Bu nedenle bu tür sözcüklerin öğrenilmesinin zor olduğu düşünülür ve özellikle başlangıç düzeylerinde daha az kullanılabilir. Öte yandan, çokanlamlılık dil öğretiminde çoğunlukla üzerinde durulan bir alandır. Çünkü çokanlamlılık tek bir sözcüğün birden fazla birbiriyle ilişkili anlama sahip olmasıdır (Klepousniotou & Baum, 2005). Bir başka anlatımla, farklı bağlamlarda kullanıldığında dahi anlambirincikleri arasında ortak bir tane bulunur. Böylelikle, birbiriyle ilişkili bu anlamsal çeşitlilik Kocaman (1992) tarafından sözcüğün diğer sözcüklerle olan anlam ilişkileri sonucu ortaya çıkan anlam olarak tanımlanan anlam alanını

ortaya çıkarır. Öte yandan, anlam alanı ve çokanlamlılık anlam alanına eklenen anlambirimciklerle çokanlamlılığa göre kapsamının daha büyük olması sebebiyle farklıdır (Eziler Kıran, 2015).

Hemen hemen bütün dillerde sözcükler zamanla toplumsal ve kültürel etkenlerden değişime uğrarlar ve sözcüklere farklı anlamlar yüklenir. Bu nedenle, hedef dilde söyleneni/yazılanı anlamak ve düzgün iletişim kurabilmek için çok anlamlılığın yabancı dil öğretime dâhil edilmesi oldukça önemlidir. Böylelikle öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesinin yanı sıra öznelliklerini ifade etme biçimleri de gelişecektir. Çünkü her sözcük seçiminde konuşan özne “ben”in bir izi kalır ve çokanlamlılık sayesinde öğrenciler sözcüklere öznelliklerini daha kolay yükleyebileceklerdir.

4.6.2. Eşadlılık

Çokanlamlılık ilişkili olarak çalışılan ve İngilizcede “eşseslilik” olarak adlandırılan bu sözcükler “ayrı anlam veya görevdeki sözcük ve eklerin ses ve yazılış bakımından aynı olmaları durumu”nu paylaşırlar (Korkmaz, 1992, s. 58). Bir örnek vermek gerekirse, Türkçede “yüz” sözcüğü yazılışı ve sesletimi aynı olmasına rağmen /başın ön bölümü/ ve /doksan dokuzu takip eden sayı/ gibi birden fazla farklı anlamı vardır. Pek çok dilde olduğu gibi İngilizcede de çok sayıda eşsesli sözcük mevcuttur. İngilizceden bir örnek vermek gerekirse “record” sözcüğü fiil olarak /bir şeyi kaydetmek/ ve isim olarak /polis kaydı/ anlamlarına sahiptir. Bu nedenle, benzer eşsesli sözcüklerin İngilizce ders kitaplarında da öğretildiği görülebilir. Örneğin *New Headway Pre-Intermediate* kitabında “spend” (harcamak) sözcüğünün iki farklı anlamıyla kullanıldığı görünür. Birincisi /bir şeye ödeme yapmak için para vermek/ anlamında kullanıldığı “At the beginning of the story Scrooge is a miserable character who refuses to spend any money to help his poor family.” (hikayenin başında Scrooge yoksul ailesine yardım etmek için para ödemeyi reddeden acınası bir karakterdir) sözcüğüdür (s.130). Bir okuma metninde geçen “Jean Paul Getty III spent his childhood in Italy.” (s.91) (Jean Paul Getty III çocukluğunu İtalya’da geçirdi) tümcesinde ise /bir şey için yapmak ya da bir yerde bulunmak için zamanı kullanmak/ olan diğer bir anlamıyla kullanılmıştır. Bu tür kullanımlar sayesinde öğrenciler sözcüklerin farklı anlamlarını da daha kolay öğrenebilecektir.

4.6.3. Okşarlık

Çokanlamlılık başlığı altında çalışılan bir diğer alan okşarlıktır. Okşarlık “anlamları farklı ama biçimleri benzer ya da çok yakın olan sözcükler”dir (Vardar’dan aktaran Eziler Kıran, 2015, s.93). İngilizcede sıkça rastlanan bu sözcük grubuna örnek olarak “sheep” ve “ship” sözcükleri gösterilebilir. Bu iki sözcüğün sesletimi birbirine oldukça benzerdir (bkz. “sheep /ʃi:p/ ve ship /ʃip/). Ancak, anlamları birbirinden tamamen farklıdır. Öyle ki “sheep” /koyun/ anlamına gelirken “ship” /gemi/ anlamındadır. Bu tür sözcüklerin sesletimi bir hayli benzer olduğu için öğrenciler bu tür sözcükleri anlamakta ve öğrenmekte sorun yaşayabilirler. Bu nedenle, okşarlık gösteren sözcüklerin yabancı dil öğretim kitaplarına dâhil edilmesinin önemli olduğu öne sürülebilir. Bunun bir örneği de *New Headway Pre-Intermediate* ders kitabında görülebilir. Sesletimi aynı anlamı farklı iki soru sözcüğü olan “Who’s” (Kim sorusunun üçüncü tekil şahıs ile kullanımı) ve “Whose” (Kimin) ile ilgili bir bölümde öncelikle bu iki sözcüğün sesletimi dinletilip, aralarındaki anlam farkı vurgulanıp ve daha sonra bununla ilgili alıştırma verilmiştir (Şekil 11’e bakınız).

Şekil 11

Okşarlık İçin Örnek Bölüm

“Whose and Who’s sound the same. Listen and repeat.
Whose... asks about possession.
Who’s = who is
1 ‘Whose phone is ringing?’
‘It’s mine’.

2 ‘Who’s calling?’ ‘It’s my brother.’

Work with a partner. Choose the correct Word.

1 ‘Who’s/Whose brother is coming to stay?’” (s.8).

Böylece öğrenciler bu iki sözcük arasındaki tümce içindeki konum, yazım ve anlamsal açıdan olan farkları görecektir. Bu da okşarlık gösteren bu iki sözcüğün anlamını doğru öğrenmelerine ve bu tür sözcükler konusunda farkındalık kazanarak, söz konusu sözcükleri doğru bir şekilde kullanmalarına fayda sağlayacaktır.

4.7. Söz Sanatları

Dilde çok anlamlılığı sağlayan bileşenlerden biri de söz sanatları altında incelenebilecek değişmeceli anlamla ortaya çıkan çeşitliliklerdir. Bir sözcüğe farklı bir anlam yükleyerek anlamının değiştirilmesi değişmece olarak adlandırılır ve değişmeceyle ilişkili olarak incelenebilecek söz sanatları eğretilme, düzdeğişmece ve kapsamlayıştır.

Benzetme bir kavramı daha iyi anlatabilmek için söz konusu kavramla ilişkili başka bir kavramın özelliklerinden aktarma yaparak gerçekleşir (Aksan, 2006). Böylelikle, somut ve soyut anlam arasında karşılıklı anlambirimsel alışverişi olabildiği için öğrencilerin somut ve soyut anlamlı sözcükleri anlaması ve öğrenmesi daha kolay olabilir. Örneğin, birine “kalbi pamuk gibi” dendiğinde somut olan “pamuktan” yumuşak olma özelliği “soyut olan “kalp” kavramına aktarılarak bu kişinin iyi huylu, sakın biri olduğunu ima edilir. Çünkü burada “kalp” sözcüğü /merhametli/ anlambirimsel eklemeyle soyut anlamda kullanılmıştır. Öte yandan, örnekteki kullanımın aksine benzetme “misal”, “gibi”, “benzeri”, “tıpkı” gibi sözcükler kullanmadan dolayı bir şekilde yapılsa bu durum eğretilme olarak adlandırılır (Eziler Kıran, 2015). Böylece “kalbi pamuk gibi” yerine “pamuk kalpli” dendiğinde eğretilme yapılmış olur.

Düzdeğişmece ise anlatılmak istenen kavramı kullanmaksızın, bu kavramla ilişkili başka bir kavramı kullanarak ifade edilmesidir (Aksan, 2006). Anlatımı kolaylaştıran unsurlardan olan düzdeğişmece çoğunlukla soyut kavramı anlatmak için kavramın yerine somut bir nesne kullanılması ya da kapsama ilişkileri ile gerçekleştirilir. Örneğin “koltuğa bir alıştır mı terk etmek zordur” sözünde “koltuk” ile kast edilen /makama olan düşkünlük/tür. Kapsamlamaya gelince, bu değişmece de düzdeğişmecenin bir türüdür ve bir terimin başka bir terimi içine almasıyla gerçekleşir. Örneğin, “Ünlü oyuncu bu sezon yeni bir diziyi ekranlarda boy gösterecek” sözünde “ekran” televizyonu temsil etmektedir. Başka bir deyişle, televizyonun bir parçası olan “ekran” bütün olan “televizyon” yerine kullanılmıştır.

Bir başka değişmece türü olan eksiltme ise “olağan koşullardaki biçimine oranla kimi öğeleri eksik olan ama anlamayı aksatmayan dizim”lere işaret eder (Vardar’dan aktaran Eziler Kıran, 2015, s.100). Örneğin, “bir kitabı verir misin” yerine “versene” sözünü kullanmak eksiltmedir. Burada, dinleyici konuşucunun neyi kast ettiğini bağlam ve iletişim durumuna bağlı olarak bütün sözcükler açıkça kullanılsa dahi anlayabilir. İletişimci yaklaşımın da etkisiyle dil öğretim malzemelerinde eksiltmelere sıkça gidilmeye başlanmıştır. Çünkü gerçek bildirişim anlarında, yani doğal dil kullanımında konuşucular dilin tutumluluğunu da gösteren bir şekilde kısa sözceler kurarlar. Bu nedenle, eksiltmelerin ders kitaplarında gösterilmesi öğrencilerin doğal dile, başka bir ifadeyle özgün dilsel girdiyle karşılaşmaları açısından önemlidir.

İngilizce öğretiminde de bu tür yapıları ders malzemelerinde görmek mümkündür. Benzetme ile başlamak gerekirse New Headway Pre-Intermediate ders kitabında Türkçede /gibi/ anlamına gelen “like” sözcüğünün kullanımıyla benzetmeler yapılmıştır. Bir dinleme metninde geçen “But for me, Sam is more like a brother!” (s.134) sözünde konuşucu “brother”dan önce (erkek kardeş) “like” kullanarak Sam isimli kişinin kendisi için “bir erkek kardeş gibi” olduğunu ifade etmiş, Sam ile olan ilişkisini bir erkek kardeşle olabilecek ilişkiye benzetmiştir. Başka bir dinleme metninde geçen “Oh, he’s a real Jekyll and Hyde.” (s.130) sözünde ise “he” ile işaret

edilen kişi bir kurgu karakteri olan “Jekyll” ve “Hyde”a “like” benzetilmiştir. Ancak bu sözcede “like” gibi bir benzetme sözcüğü olmadığı için burada eğretileme yapılmıştır.

Düzdeğişmece örneğine gelince, bir okuma metninden alınan “She couldn’t believe her eyes”(s.43) (O gözlerine inanamadı) tümcesinde gözden kast edilen vücudun bir parçası olarak göz değil, tümcenin öznesinin gözleriyle gördüğü şeylerdir. Yani, göz organı sayesinde görme işlemi gerçekleştiğı için gözle görülen şeyler aktarma yoluyla göze geçmiştir. Böylelikle, “gözler” şahit olunan eylemlere ya da nesnelere işaret etmiştir. Kapsamlayış için bir örnek olarak ise bir okuma metninde geçen “Britain gave me an education and the opportunity to better myself” (s.51) (İngiltere bana bir eğitim ve kendimi daha iyi yapma fırsatı verdi) tümcesi gösterilebilir. Bu tümcede, “Britain” ülke adı kullanılmıştır, ancak “Britain” bütün İngiliz devletini ve konuşura bu imkânları veren resmi kurumları kapsamaktadır.

Son olarak eksiltmelere bakıldığında bu tür değişmecelerin söz konusu kitapta sıkça kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, bir dinleme metnindeki diyalogdan alınan “D: Did you marry young Grandma? AB: Oh, no.” (s. 128) şeklindeki kesitte AB konuşucusu “Genç yaşta mı evlendin büyükanne?” olarak Türkçeye çevrilen soruya dilbilgisel olarak olması beklenen “No, I didn’t” şeklinde değil, yalnızca “oh no” diyerek cevap vermiştir. Benzer şekilde başka bir dinleme metninden alına A: The rain makes you miserable, doesn’t it? B:Yup! And wet!” (s.128) sözcelerinde de B konuşucusu soruyu cevaplarırken kısaca “yes” (evet) anlamına gelen ve teklifsiz dil olan “Yup” sözcüğünü kullanmıştır.

Çokanlamlılıkla anlatımda çeşitliliğı sağlayan bu söz sanatları tüm doğal dillerde bulunduğu için yabancı dil öğretiminde bu dilsel yapıların öğretilmesi oldukça önemlidir. Çünkü anadili konuşurlar değişmeceli kullanımları veya benzetmeleri bilinçli bir çaba sarf etmeden farkında olmadan günlük iletişim durumlarında kullanırlar. Lakoff ve Johnson’ın da (1980) belirttiğı gibi insanların zihninde dünyayı algılayışlarını şekillendiren bir kavramsal sistem vardır; yani insanlar kavramsal sistemlerine göre düşünürler ve değişmeceli anlam da bu kavramsal sistemin bir parçasıdır. Bu nedenle, bu tür değişmeceli anlamlı yapılar dilde büyük bir kullanım alanına sahiptir. Ancak, yabancı dil öğrencileri kavramları değişmeceli muhakeme süreciyle kodlama bilgisi olarak tanımlanan kavramsal akıcılıklarını anadillerinde kazanmışlardır (Danesi, 1995). Bundan dolayı hedef dildeki bir değişmeceli yapıyı anlamlandırırken anadillerindeki kavramsal bilgiye göre düşünür; hedef dile göre doğru yapıları kullansa bile düşünme biçimi anadiline dayanır (Danesi, 1995). Bu durumun sonucu olarak da öğrenciler aktarım hataları yapabilir ve iletişimsel sorunlar yaşayabilirler. Bu nedenle, yabancı dil öğrencilerinin değişmeceli anlamı doğru bir şekilde yorumlayabilmeleri ve anadili konuşurlarla etkileşime girdiklerinde yanlış anlaşılma gibi iletişim aksaklıklarından kaçınmak için bu tür anlamsal değişiklikleri öğrenmeleri gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları, yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında anlambilimsel bileşenlerin nasıl yer aldığını ve bu bileşenlerin kitaplarda ne kadar vurgulandığını incelemiştir. Çalışma, ders kitaplarında anlambilimsel unsurların genellikle kelimelerin anlamı, bağlam içindeki kullanımları ve kelimeler arası ilişkiler gibi temel anlambilimsel bileşenlere odaklandığını ortaya koymuştur. Kitaplarda, kelime anlamlarının bağlama göre nasıl değiştiği ve kelimeler arasındaki ilişkilerin nasıl kurulduğu konularına yer verilmiş, ancak bu bileşenlerin ders kitaplarında genellikle sınırlı ve yer yer yüzeysel bir şekilde ele alındığı gözlemlenmiştir. Özellikle bağlamsal anlam, eşanlamlılık, çokanlamlılık ve okşarlık gibi anlambilimsel kategorilerin öğretiminde kullanılan örnekler, öğrencilere bu dilsel özelliklerin daha iyi kavratılmasını sağlamak amacıyla kitaplarda yer bulmuştur. Bununla birlikte, bu konuların öğretimi bazen yeterince derinlemesine yapılmamış ve öğrencilere anlam ilişkileri konusunda daha fazla alıştırmaya ve uygulama fırsatı sunulmamıştır. Bu durum, anlambilimsel farkındalığın tam anlamıyla gelişmesini engelleyebilir ve öğrencilerin kelime dağarcıklarını ve anlam algılarını sınırlı tutabilir. Araştırma, ders kitaplarındaki anlambilimsel bileşenlerin dil öğrenimindeki önemine dikkat çekerken, bu bileşenlerin daha etkili bir şekilde yer alması gerektiğini göstermektedir. Özellikle anlambilimsel analizler ve kelime ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin kelimeler arasındaki anlam bağlantılarını daha iyi kavrayabilmesi için kitaplarda daha fazla yer bulmalıdır. Bu bağlamda, anlambilimsel bileşenlerin daha yoğun ve kapsamlı bir şekilde ele alınması, dil öğretiminde daha zengin ve etkili bir öğrenme deneyimi yaratılmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışma yalnızca bir kitapla sınırlandırılmıştır. Bu nedenle, ileride yapılacak araştırmalar, yabancı dil öğretimi alanında anlambilimsel bileşenlerin daha derinlemesine incelenmesine olanak sağlayabilir. İlk olarak, farklı seviyelerdeki (başlangıç, orta, ileri) İngilizce ders kitaplarının kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi, anlambilimsel öğelerin ne ölçüde yer aldığını daha geniş bir perspektiften değerlendirmemize yardımcı olabilir. Ayrıca, anlambilimsel bileşenlerin öğrencilerin kelime dağarcığı üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar, bu bileşenlerin öğrenmeye katkısını ortaya koyabilir. Öğrencilerin ders kitaplarındaki anlambilimsel öğelere yönelik algıları ve öğretmenlerin bu öğeleri nasıl işledikleri de araştırılması gereken önemli konulardır. Dijital ve basılı ders kitaplarının etkinliğini karşılaştıran çalışmalar, anlambilimsel öğelerin öğretimi bakımından farklılıkları gözler önüne serebilir. Ayrıca, öğrencilerin ana dillerindeki anlambilimsel yapılarla hedef dildeki anlam yapılarının karşılaştırılması, dilsel farkındalıklarının gelişimine ışık tutabilir. Anlambilimsel ve pragmatik öğelerin ilişkisini inceleyen araştırmalar da yabancı dil öğretiminde önemli katkılar sağlayabilir. Son olarak, öğrencilerin anlambilimsel farkındalıklarının dil öğrenme süreçlerinde nasıl evrildiğini inceleyen uzunlamasına çalışmalar, bu farkındalığın zamanla nasıl geliştiğini anlamamıza yardımcı olabilir. Bu tür araştırmalar, yabancı dil öğretiminde anlambilimsel bileşenlerin daha etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik önemli bilgiler sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2006). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Alsayed, F. K. (2019). The Effects of Semantics in the Language Development of English as a Foreign Language (EFL) Learners. *International Journal of Learning and Development*, 9(4), 138-153.
- Beyersdorfer, J. & Schauer, D. (1898). Semantics analysis to writing connecting words, books, and writing. *Journal of Reading*, 32(6), 500-508.

- Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages: The role of conceptual fluency. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 3-20.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/Yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *International Journal for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1291-1306.
- Eziler Kıran, A. (2015). Anlambilim ve dil öğretimi. E. Korkut ve İ. Onursal Ayırır (Ed.), *Dil bilimleri ve dil öğretimi içinde* (s. 63-101). Ankara: Seçkin.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching: New Edition*. New York: Longman.
- İşcan, A. (2011). Anlambilgisi konularının öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 503-522.
- Jiang, N. (2004). Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language. *The Modern Language Journal*, 88(3), 416-432.
- Klepousniotou, E., & Baum, S. R. (2005). Processing homonymy and polysemy: Effects of sentential context and time-course following unilateral brain damage. *Brain and Language*, 95, 365-382.
- Kocaman, A. (1992). Anlambilim sorunları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 3, 87-92.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lakoff, G., & M. Johnson. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Maleki, Z., & Pazhakh, A. (2012). The effects of pre modified input, interactionally modified input, and modified output on EFL learners' comprehension of new vocabularies. *International Journal of Higher Education*, 1(1), 128-137.
- Mantasiah, R., Yusri, Y., & Jufri, J. (2020). Semantic Feature Analysis Model: Linguistics Approach in Foreign Language Learning Material Development. *International Journal of Instruction*, 13(1), 185-196. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13112a>.
- Sari, R. P. (2023). *Semantic analysis of contextual meaning in narrative text English textbook: Tenth grade*. [Yayımlanmamış lisans tezi]. FITK UIN Syarif Hidayatullah Jakarta.
- Saussure, F. (1960). *Courses in general linguistics*. New York: Columbia University Press.
- Soars, J., & Soars, L. (t.y.) *New Headway pre-intermediate İngilizce ders kitabı*. (4. Baskı), İngiltere: Oxford Yayınları.
- Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Zheng, Y. (2013). The fluctuating development of cross-linguistic semantic awareness: a longitudinal multiple-case study. *Language Awareness*, 23(4), 369-388.

EXTENDED ABSTRACT

This study examines the incorporation of semantic components in foreign language teaching textbooks, with a specific focus on the New Headway Pre-Intermediate textbook, published by Oxford University Press, which is commonly used in secondary and higher education institutions in Turkey for teaching English. The research employs document analysis and content analysis methods to explore the extent to which semantic elements, such as meaning construction, polysemy, and figurative language, are represented and presented in the textbook.

The focus on the Pre-Intermediate level is significant because students at this stage are expected to be able to communicate fluently with native speakers of the target language. As language learners begin to encounter more complex forms of communication, it is essential that textbooks at this level include semantic components such as polysemy (the presence of multiple meanings for a single word) and figurative language (such as idiomatic expressions and metaphors). These elements are integral to real-world communication, and understanding them is crucial for students as they move beyond basic language proficiency.

The study uses content analysis to systematically examine how meaning is constructed in the textbook and how semantic components are presented. The analysis revealed that while the textbook does include semantic elements such as polysemy and figurative meanings, these components are presented in a limited and implicit manner. For instance, polysemy is often introduced without sufficient contextual explanation, and figurative language is used sporadically without explicit instruction on how to interpret it. As a result, students may not fully grasp the nuances of word meanings in different contexts, which can hinder their ability to engage in more advanced communication.

The findings suggest that foreign language textbooks should incorporate semantic components in a more explicit and systematic way. By doing so, textbooks can help students develop a deeper understanding of how meaning is constructed in the target language and enhance their ability to communicate effectively. The study concludes that enhancing the visibility and explicit teaching of semantic elements in textbooks can better support language learners in acquiring the skills necessary for fluent and contextually appropriate communication.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Bu çalışma, yabancı dil öğretimi ders kitaplarında anlambilimsel bileşenlerin nasıl yer aldığını ve bu bileşenlerin kitaplarda nasıl sunulduğunu incelemektedir. Araştırma, Oxford University Press tarafından yayımlanan ve Türkiye’de ortaöğretim ile yükseköğretim kurumlarında İngilizce derslerinde yaygın olarak kullanılan New Headway Pre-Intermediate ders kitabını ele almaktadır. Çalışma, doküman incelemesi ve içerik çözümleme yöntemlerini kullanarak, anlamın yapılandırılması, çokanlamlılık ve mecaz anlamlar gibi anlambilimsel öğelerin kitapta nasıl temsil edildiğini ve sunulduğunu analiz etmektedir.

Araştırmanın Pre-Intermediate düzeyine odaklanmasının nedeni, bu seviyedeki öğrencilerden hedef dilin anadili konularıyla akıcı bir şekilde iletişim kurabilmelerinin beklenmesidir. Dil öğrencileri bu seviyeye geldiklerinde, anlamın daha karmaşık biçimlerini anlamaya ve kullanmaya başlamalıdır. Bu nedenle, mecaz anlamlar (örneğin deyimler, metaforlar) ve çokanlamlılık gibi anlambilimsel öğelerin bu düzeydeki ders kitaplarında yer alması büyük önem taşımaktadır. Bu öğeler, gerçek hayatta dilin nasıl kullanıldığına dair öğrencilerin farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olur.

Çalışmada, içerik çözümleme yöntemiyle kitabın anlam yapılarını ve anlambilimsel bileşenleri nasıl sunduğu sistematik bir şekilde incelenmiştir. Analiz sonuçları, ders kitabında çokanlamlılık ve mecaz anlamlar gibi anlambilimsel öğelerin yer aldığını ancak bu bileşenlerin

sınırlı ve örtük bir şekilde sunulduğunu göstermektedir. Örneğin, çokanlamlılık kavramı, bağlama dayalı açıklamalardan yoksun bir biçimde sunulmuş ve mecaz anlamlar da öğrencilerin doğru şekilde anlaması için yeterince açıklanmamıştır. Bu durum, öğrencilerin kelimelerin farklı bağlamlardaki anlam nüanslarını anlamada zorluk çekmelerine neden olabilir.

Bulgular, yabancı dil ders kitaplarının anlambilimsel bileşenleri daha açık ve sistematik bir şekilde sunması gerektiğini ortaya koymaktadır. Anlambilimsel öğelerin daha belirgin ve öğretici bir şekilde ders kitaplarında yer alması, öğrencilerin anlam yapılarını daha derinlemesine kavrayarak dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Çalışma, ders kitaplarındaki anlambilimsel öğelerin daha etkin bir biçimde kullanılmasının, öğrencilerin etkili ve bağlama uygun iletişim kurabilme becerilerini artıracak ve dil öğreniminde önemli bir rol oynayacağını vurgulamaktadır.