



# ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERS VE ÇALIŞMA KİTAPLARINDAKİ YABANCI SÖZCÜKLERİ ANLAMA VE KULLANMA DÜZEYLERİ<sup>1</sup>

8th GRADE STUDENTS' COMPREHENSION AND USE LEVEL OF THE FOREIGN WORDS IN TURKISH COURSE AND WORKBOOKS

Bayram AŞILIOĞLU<sup>2</sup>

## Öz

Bu araştırma öğrencilerin, 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında geçen yabancı sözcükleri anlama ve kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanabilmeleri için zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmaları gerekir. Bu hedefe ulaşmalarının iki önemli ortamı ders ve çalışma kitabıdır. Öğrenciler ders kitaplarındaki metinleri okuyup inceleyerek, çalışma kitaplarında da öğrendiği sözcüklerle çeşitli etkinlikler yaparak sözcük dağarcıklarını zenginleştirirler. Böylece Türkçeyi doğru, özenle ve güvenle kullanma alışkanlığı kazanırlar. Araştırmada, öğrencilerin Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan 33 yabancı sözcüğü duyma sıklıkları, anlamlarını bilip bilmedikleri ve doğru kullanılıp kullanılmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, 2013-2014 öğretim yılı bahar yarıyılı sonunda ortaokulların 8. sınıfında okuyan 620 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin büyük bir kısmının bu sözcükleri daha önce duymadıkları, Türkçe dersinde görmüş olmalarına karşın sözcüklerin anlamlarını bilmedikleri ve anlamlı bir tümce içinde kullanamadıkları anlaşılmıştır. Bu sonuca göre 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarının söz varlığı açısından hangi özellikleri taşımaları gerektiği tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Türkçe, Türkçe öğretimi, sözcük dağarcığı, yabancı sözcük,

## Abstract

This research was carried out to determine 8th grade students' level of comprehension and use of foreign words in Turkish course and workbooks. Students need to have a rich vocabulary repertoire to use Turkish correctly. The two important environments for achieving this goal are the course and workbook. By reading and examining the texts in the coursebooks, the students enrich their vocabulary by doing various activities with the words they learned in the workbooks. Thus, they acquire the habit of using Turkish correctly, diligently and safely. In this study, the frequency of hearing the foreign words in Turkish lessons and workbooks, and whether they knew their meanings and whether they were used correctly or not, were tried to be determined. The data of the study were obtained from 620 students studying in the 8th grade of secondary schools at the end of the spring semester of 2013-2014 academic year. According to the findings of the research, it was understood that most of the students hadn't heard these words before and they did not know the meaning of the words and could not use them in a meaningful sentence. According to this result, it has been debated which features should be included in the 8th grade Turkish courses and workbooks in terms of the existence of vocabulary and the necessary suggestions have been put forth.

**Keywords:** Turkish language, Turkish teaching, vocabulary repertoire, foreign word,

<sup>1</sup> VIII. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sunulan bildirden genişletilerek geliştirilmiştir.

<sup>2</sup> Doç.Dr. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, [bayrama@dicle.edu.tr](mailto:bayrama@dicle.edu.tr), \_Orcid: 0000-0002-2425-0624

## GİRİŞ

Türkçe ders ve çalışma kitapları Türkçe öğretiminin önemli iki ortamıdır. Öğrenciler bu kitaplardaki metinler ve etkinlikler aracılığı ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirir; sözcük dağarcıklarını zenginleştirirler. İyi hazırlanmış kitaplar öğrencilerin Türkçeyi doğru ve özenli bir şekilde kullanmaları için örnekler sunar. Bu örneklerdeki metinleri model alan öğrenciler Türkçenin gücünün ve anlatım olanaklarının farkına varır ve zamanla bu aracı başkaları ile kurdukları iletişim sırasında etkili bir biçimde kullanırlar. Onların dili etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayan öğelerden biri de ders ve çalışma kitaplarındaki söz varlığıdır. Öğrenciler sözcüklerin anlamlarını öğrendikçe, sesletimlerini ve yazılışlarını doğru olarak yaptıkça başkalarının ilettiklerini anlamaya; duygularını, düşüncelerini, isteklerini etkili olarak anlatmaya başlarlar. Bu nedenle öğrenenlerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu alanındaki becerileri ile ilgili yaşantılar düzenlenirken; Türkçe söz dağarcıklarını geliştirmeye de dikkat edilmelidir. Sözcük dağarcıklarının zenginleştirilmesi için ders kitaplarına girecek metinlerin seçimine ve öğrenme yaşantıları düzenlenirken sözcük öğretimine özen gösterilmesine; her şeyden önce de sözcüklerin anlaşılır, kolayca sesletilebilir ve Türkçe olmasına dikkat edilmesi gerekir.

Sözcük, bir ya da birden çok sesbirimden oluşur. Yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlardan biçimce değişen ya da hiç değişmeyen ya da -bükünlülerde olduğu gibi- bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeğidir (Günay, 2007). Aynı dili konuşan ve ortak bir söz varlığına sahip olan insanlar sözcüklere ilişkin ortak biçimler ve anlamlar oluşturarak birbirleriyle iletişim kurarlar. İletişimin gerçekleşmesi için dilin kendi işleyiş düzeni içinde nesne, olgu ve olayları anlatmak için anlam ve biçim bakımından ortak sözcüklerin yaratılmış olmasına ve kullanılmasına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç karşılandığında genellemeler yapma ve somut ve öznel imgelerin kavramlarla ilişkilendirilmesi kolaylaşır (Vardar, 1988). Gösterenle gösterge arasında kurulan ilişki anlatma ve anlamayı sağlar. Böylece insanlar duygularını, düşüncelerini, isteklerini birbirleriyle paylaşırlar, anlaşılırlar ve ortaklaşırlar. Ortak düşünce sistemi insanların evreni birlikte, benzer biçimde anlama ve kavrama yeteneğinin gelişmesini ve aynı ulusu oluşturan insanlar arasındaki toplumsal bağın kuvvetlenmesini sağlar (Sinan, 2006: 75). Toplumsal bağın kuvvetlenmesi ile aileden başlayarak çevre ve okulda devam eden anadili eğitiminin ve bu eğitimde kullanılacak kitapların niteliği arasında doğru yönlü bir ilişki vardır. Dolayısıyla iyi hazırlanmış dil öğretimi kitaplarında, günlük yaşamda sık kullanılan sözcüklere ağırlık verilir. Onların bu sözcükleri kullanarak toplumla kurdukları bağları güçlendirmeleri amaçlanır (Keller, 1991: 228).

Öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında yer alan ve her biri dilsel bir gösterge olan sözcükleri öğrenmeleri ve böylece sözcük dağarcıklarını zenginleştirmeleri, iletişimde derin yapı (gösterilen) ile yüzey yapı (ses imgesi) arasında dönüşüm işlemlerini gerçekleştirmelerini kolaylaştırır. Sözcüklerin iletişim sırasındaki işlevlerinin yanı sıra nesnelere algılama, adlandırma ve niteliklerini fark etme gibi iletişim öncesi edimlerle ilgili de önemli işlevleri vardır (Börekçi, 2009). Dolayısıyla iletişim sürecinin etkililiği konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi iletişimsel becerileri kullanmaya elverişli olacak kadar zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmayı gerektirir. Sözcükler hem olguları, düşünceleri veya olayları belirtir hem de o dili konuşan insanların paylaştığı kavramlar hakkındaki bilgilere göndermede bulunmalarının aracı olarak tutumlarını, inançlarını, bakış açılarını ve diğer bazı özelliklerini anlamamızı kolaylaştırırlar (Kramsch, 2009). Ayrıca sözcükler insanların yaşamla hesaplaşmasının aracı olarak da onları kullanan kişinin eğitim, kültür düzeyini ve sosyal statüsünü yansıtır (Dilidüzgün, 2014). Dolayısıyla herhangi bir dili öğrenen bireyin dilin

sistemli yapısının en küçük yapı taşı olan sözcükleri içerik ve kavram alanlarıyla doğru öğrenmesi oldukça önemlidir (Mert, 2013).

İnsanların sözcük dağarcıkları ile dile egemen olmaları; dile egemen olmaları ile de iletişim kurarak; yarattıkları ortak kültürel değerler çerçevesinde birbirleriyle anlaşmaları ve kaynaşmaları arasında yakın bir ilişki vardır. Sözcük dağarcığı zengin olan bireyler düşüncelerini başkalarına doğru şekilde anlatabilirler. Mert'e göre (2013), dili kullanabilmek bu yapının en küçük birimi olan sözcüklerin anlam ve kavram özellikleriyle doğru anlaşılmasına bağlıdır. Sözcüklerin bu özelliklerine yalnızca iletişimi başlatan kaynak konumunda olanların sahip olması yeterli değildir; alıcının da sözcük dağarcığının zengin olması gerekir. Çünkü kullandığımız sözcükler evreni nasıl algıladığımızın ve anlattığımızın sınırlarını belirler. Dolayısıyla sınırlı sözcükle iletişim kuran biri, zengin bir sözcük dağarcığına sahip olan birini anlayamaz. Bu nedenle iletişimde Türkçenin etkili bir araç olarak kullanılabilmesi kaynak ya da alıcı olarak Türkçeyi kullanacak olan bireylerin sözcüklerin anlamlarını, doğru yazılış ve söylenişlerini bilmesine bağlıdır (Kavcar ve diğerleri, 1995). Bu bilgi insanların anlaşmalarını, ortak duygu ve düşünce oluşturmalarını kolaylaştırır.

Diller kültürlerarası etkileşimlere bağlı olarak başka dillerden sözcükler alıp-verirler. Ne var ki; sözcüklerin yapısı, türetiliş biçimi, sözdizimi, anlam yapısı, benzetme, somutlaştırma ve seslerin özellikleri vb. nitelikleri bakımından bir dilden başka bir dile farklı özellikler gösterir. Herhangi bir dil bir başkasından, -eğer bir yakınlıkları, bir akrabalıkları yoksa- seslerin niteliği açısından bütünüyle ayrılır (Aksan, 2009). Bu nedenle yabancı dillerden çok sayıda sözcük alınması dilde ve dolayısıyla iletişimde bazı sorunları beraberinde getirir; anlama ve anlatmada güçlükler yaşanır. Başka dillere ait sözcüklerin bulunduğu metinler aracılığı ile yaşantılar geçiren öğrenciler Türkçenin sözcük yapısını, ses özelliklerini ve işleyiş düzenini kavramakta zorlanırlar. Bu durum dili yanlış ve özensiz kullanmalarına neden olur. Ödünç alınan sözcükler kimi zaman değiştirilmeden, kimi zaman da dilin sözcük ve sesdizimsel özelliklerine uygun hale getirilerek kullanılır (Güneyli, 2011). Dilin işleyiş düzenine uymayan sözcükler çoğaldıkça dilde bozulmalar ve iletişim güçlükleri ortaya çıkar.

Bir dildeki yabancı sözcükler arttıkça, o dil kurallarını yitirmeye, kirlenmeye ve giderek ölü dil haline gelmeye başlar. İnsanlar günlük iletişimde kullanılma sıklığı az olan sözcükleri anlamakta zorlanırlar. Günümüzde de yabancı sözcüklerin kullanılmasının etkilerini Türkçe olmayan sözcüklerin yanlış anlamda ve gereksiz yere kullanılmasında, sözcüklerin hatalı sesletilmesinde ve yazılmasında kolayca görebiliriz. Birkaç örnek verecek olursak: Üniversite öğrencilerinden, Arapçadan Türkçeye geçmiş olan “başarmış, başarılı” anlamına gelen, “*muvaaffak*” sözcüğünü sesletmeleri ya da yazmalarını istediğimizde, büyük bir bölümünün hem sesletimde hem de yazmada “*muaffak*”, “*muvaafak*”, “*muvaafık*” gibi yanlışlar yaptıkları gözlenmiştir. Yabancı kökenli sözcüklerin yanlış anlamda kullanılması da sık rastlanan başka bir durumdur. Arapçada çocuk anlamına gelen “*veled*” sözcüğünün çoğulu olan “evlat” sözcüğü, pek çok kişi tarafından ayrıca “-lar” çoğul ekiyle birlikte, “evlatlar” şeklinde söylenirken; İngilizceden alınmış olan “eleştirme” anlamındaki “*criticize*” sözcüğü “*kritize etmek*” şeklinde ek eylem ile kullanılarak yazılmakta ya da söylenmektedir. Bazı kamu ya da özel kurumlarda, katılımcıları toplantıya çağırma amacıyla hazırlanan yazılarda “toplantıya teşriflerinizi” ifadesi kullanılmaktadır. Bilindiği gibi “*teşrif*” sözcüğü “*şerefleendirme*” anlamına gelmektedir. Yukarıda belirtilen şekilde yazıldığında “*toplantıya şerefleendirmenizi*” gibi anlamsız bir ifade ortaya çıkmaktadır. Doğrusu, yönelme durum eki yerine belirtme durum ekini kullanarak “toplantıya teşriflerinizi” şeklinde yazmaktır.

Sekizinci sınıf Türkçe ders ve çalışma kitapları arasında Türkçenin zengin söz varlığını yansıtan örnekler bulunmakla birlikte, bunlardan bazılarındaki metinlerde ya da

etkinliklerde yabancı sözcüklerin yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Şimdi bu sözcüklerden birkaç örnek verelim: “*Behemehâl, müreffeh, müsamaha, bilfiil, mütemadiyen, seyyale, konsültasyon, riyazet, teferruat, melal, methal, istiskal, eşkal, şemme, teravet, haileengiz, uluvvücenap, muhteniz*” (Şahin, 2011b; Kaplan ve Şen, 2014; Erdal, 2017). Bazı çalışma kitaplarında da, ders kitabındaki bir temadaki metinlerde geçmeyen yabancı sözcüklere çalışma kitabında yer verildiği görülmektedir (Şahin, 2011a: 109) ve (Şahin, 2011b).

Araştırma konusu olan sözcüklerden önemli bir kısmı Türkçe sözlük ve yazım kılavuzlarında da yer almamaktadır. Oysa Türkçe derslerinde sözcükler ile ilgili etkinliklerde öğrenciler sözcüğün anlamını bilmiyorlarsa sözlüğe, doğru yazabilmek için de yazım kılavuzuna bakarak anlamını ve yazımını doğru yapabilmelidirler (Sever vd. 2006: 104). Metinlerde ve etkinliklerde kullanılması istenen sözcüğün Türkçe sözlük ve yazım kılavuzunda olmaması öğrencilerin zihinlerinde bir belirsizlik oluşturur; kavram ile sözcük bağlantısını kurabilmelerini olanaksız hale getirir.

Yukarıdaki örnekler; “*sözcük öğretiminde amacın; öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcıklarını geliştirmek mi?*” Yoksa “*onları yabancı sözcük kullanmayı özendirmek mi?*” olduğu sorularını akla getirmektedir. Hedefleri arasında öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcığını zenginleştirmek olan bir dersin ders ve çalışma kitabında Türkçe karşılıkları olduğu halde bunların yerine yabancı sözcüklerin kullanılmasının dersin hedeflerine ne kadar hizmet ettiğinin ve öğrencilerin, bu sözcüklerle ilgili yaşantılar geçirdikten sonra bunları günlük iletişimlerinde kullanabilme düzeylerinin incelenmesi gerekir. Bu nedenle, araştırmada 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan fakat günümüzde Türkçenin çevrim alanından çıkmış olan sözcükler arasından seçilen örnekleri öğrencilerin günlük yaşamlarında duyma sıklıkları, anlamlarını bilip-bilmedikleri ve doğru kullanıp kullanmadıkları sorusuna yanıt aranmıştır.

## AMAÇ

Türkçe ders ve çalışma kitabı yazarlarının hazırladıkları ya da seçtikleri metinler ve etkinlikler yoluyla Türkçe sözcükleri kullanmaya, öğrencileri bunları kullandırmaya karşı duyarlı kılma sorumlulukları bulunmaktadır (Aslan, 2006: 8). Öğretmenler sorumluluklarının bilincinde olsalar bile aynı duyarlılığın bazı Türkçe ders ve çalışma kitaplarının hazırlanmasında gösterilmemesi araştırmacıyı böyle bir araştırma yapmaya yöneltmiştir. Bu nedenle araştırmamızda; öğrencilerin Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki yabancı sözcükleri öğrenme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin; 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan yabancı sözcükleri günlük yaşamlarında duyma sıklıkları nedir?
2. Bu sözcüklerle ilgili temayı işledikten sonra, söz konusu sözcüklerin anlamlarını bilme düzeyleri nedir?
3. Sözcükleri tümce içinde doğru kullanma düzeyleri nedir?

## KURAMSAL ÇERÇEVE

Düşüncelerimizi söze dönüştürürken ya da sözden anlam oluştururken her biri birer dilsel gösterge olan sözcükleri kullanmaya ihtiyaç duyarız. Belleğimizdeki kavramlar dünyası (gösterilenler) ile bunları temsil eden göstergeler (ses imgesi) arasında bağları doğru kurabilmemiz metin ve sözcük öğretiminin niteliğine bağlıdır. Türkçe bu bakımdan bazı öğretim üstünlüklerine sahiptir. Özellikle ses zenginliği, ses harf ilişkisi, sözcüklerin anlamını tahmin etme, sözcük türetme, zihinsel sözlük gibi özellikleri, eğitim öğretimde kolaylıklar

sağlamaktadır (Güneş, 2014: 8). Bununla birlikte, günümüzde Türkçenin, neredeyse ana dilimiz olduğunu unutturacak ölçüde, yabancı sözcüklerle doldurulmaya çalışıldığına; kendi sözcüklerimizin ise dışlandığına tanık olunmaktadır (Kavcar, 2002: 13). Bu durum pek çok bilim insanı tarafından dil kirlenmesi olarak adlandırılıyor (Kavcar, 2002; Şahin, 2009; Bayar, 2016; Sander, 2017). En acısı da, Türkçe ders ve çalışma kitapları içinde iyi örnekler olmakla birlikte, bazı kitaplarda yer alan metinler ve etkinliklerin bu duyarlılıkla hazırlanmadığı; yabancı sözcüklerin azımsanamayacak kadar çok olduğu görülüyor. Türkçe karşılıklarının olmasına karşın bu yanlış anlayışla hazırlanan İngilizce, Fransızca, Arapça, Osmanlıca sözcükler içeren yarım ya da karma bir dille yazılmış yazınsal metinler çocukta Türkçeye karşı bir farkındalık, duyarlık ve sevgi yaratamıyor (Aslan, 2006: 8). Bu gibi yanlış uygulamaların sonucu olarak ilkokuldan üniversiteye kadar değişik öğretim düzeylerindeki öğrencilerin birçoğu Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanamıyor.

Hiç kuşkusuz her ulus başka uluslarla girdiği ilişkiler sonucu o ulusların dillerinden sözcükler alır ya da verir. Bu alışveriş kontrolden çıktığında dil, kimliğini yitirmeye başlar. Türkçenin geçmişinde de bu tür örnekler çoktur. Başka dillerden etkilenmeler, yabancı sözcükler almalar ve kullanmalara karşın, Türkçenin yaşatılması ve geliştirilmesi çabaları hep olagelmıştır. Bazı sözcükler artık kullanılmamasına rağmen, Türkçe günümüzde dünyanın birçok bölgesinde varlığını sürdüren, yüz milyonlarca insanın konuştuğu bir dildir.

Türkçe kökleri çok eski çağlara dayanan bir dildir. Tuna (2011), Türklerin MÖ 3500’lerde bugünkü Türkiye’nin doğu bölgesinde de yaşadıklarını ve Sümerlerle ilişkileri olduğunu, bu ilişkiler sonucunda 168 ortak sözcük bulunduğunu belirtmektedir. V-IX yüzyıllar arasında Yenisey, VII-VIII yüzyılda dikilen Orhun Yazıtları Türklerin çok eski çağlardan beri yazıyı kullandıklarını göstermektedir (Ergin, 1989: 146). Yazı, dilsel göstergelerin gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir araç olduğundan söz konusu eserlerin bugüne kadar ulaşmasını sağlamıştır. XI. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut, Araplara Türkçe öğretmek ve Türkçenin Arapça gibi büyük bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla *Dîvânü Lûgati't-Türk* adlı eseri kaleme almıştır. Kaşgarlı, Arapçanın karşısına Türkçeyi çıkarırken, XIII. yüzyılda Karamanoğlu Mehmet Bey, bir fermanla Farsçaya karşı Türkçenin bağımsızlığını korumaya çalışmıştır. 1277’de “*Bugünden sonra hiç kimse sarayda, divanda, meclislerde ve seyranda Türk Dilinden başka dil kullanmaya*” diyerek Türkçenin devlet dili olmasını sağlamıştır.

On üçüncü yüzyılda pek çok halk ozanının eserlerini Türkçe yazmaya özen gösterdiği görülür. Bu dönemde Türkçe ile yazılmış seçkin eserler veren halk ozanları içinde Yunus Emre’nin ayrı bir yeri vardır. O, yaşadığı dönemin halk arasında yaşayan edebî geleneklerini ve dilini, yaratıcı sanat süzgecinden geçirerek en iyi biçimde değerlendirebilmiş bir sanatçımızdır. Yunus Emre’nin şiirlerindeki dil, günümüzde Türkçe bilen herhangi bir insanın anlayabileceği bir yapıdadır. On üçüncü yüzyılda Anadolu’da Türkçeyi düzgün bir şekilde kullanan Yunus, edebiyat tarihimizde edebî kişiliği ile yaşadığı dönemi aşan bir ozandır. Aynı zamanda dil tarihimizde Türk diline yaptığı üstün çaptaki hizmetler ile dönemini aşmış; Anadolu Türkçesi’nin kuruluşuna yön vermiştir (Korkmaz, 1972; Bozkurt, 2002; Özkan, 2003). On dördüncü yüzyılda Âşık Paşa, Türkçenin o devirde hor görüldüğünü, her dilin araştırılıp incelendiğini, öteki dillerde eserler verildiğini, buna karşılık Türk dili ile kimsenin ilgilenmediğini, bu durumu Türklerin de bilmediğini ve *Garib-nâme* adlı eserini bunun için yazdığını belirtir. Böylece Türklerin kendi dilinde eserler okuyup bilgeliğe ulaşmasını ister. Âşık Paşa *Garib-nâme*’de Türkçenin içine düştüğü durumu şu dizelerle dile getirir (Yavuz, 2000):

*Türk diline kimsene bakmaz-ıdı  
Türklere hergiz gönül akmaz-ıdı  
Türk dahi bilmez idi ol dilleri  
İnce yolu ol ulu menzilleri*

On beşinci yüzyılda Çağatay edebi dilinin kurucusu Ali Şir Nevaî, Türkçenin Farsçadan üstünlüğünü göstermek amacıyla *Muhâkemetü'l-Lügatayn*'i kaleme alır (Üşenmez, 2013). Eserinde Türkçenin söz varlığı bakımından üstün bir dil olduğunu göstermeye çalışır. Böylece Türkçe konuşanların Farsça konuşma ve yazma konusundaki özentilerinin yersiz bir davranış olduğunu göstermeye çalışır.

Osmanlı devletinde saray çevresi ve medrese klasik edebiyatın gelişmesini desteklemekteydi. Klasik edebiyatta Arapça ve Farsçanın etkisi altında büsbütün başka bir yol güden yapma bir dil ortaya çıktı. Tanzimat döneminde *Lisân-ı Osmânî* adını alan bu dil XVI. yüzyıldan sonra konuşma dilinden büsbütün ayrıldı. Eski Anadolu Türkçesinden ve Türkiye Türkçesinden çok büyük farklarla ayrılan bir dil haline geldi. O kadar ki, yalnız Türkçeyi değil Arapça ve Farsçayı iyi bilenler bile, onu doğru okumak ve kolayca anlamakta güçlük çektiler. Buna karşılık Tekke edebiyatı ile halk edebiyatının dili Türkçe idi (Levent, 2010; Ergin, 2013).

Dönemden döneme ve yazardan yazara farklılık göstermekle birlikte, Osmanlıca yaklaşık % 75-80 Arapça ve Farsçadan, % 20-25 Türkçeden oluşan karma bir dildir. Türkçe oranı Tanzimat ve Milli Edebiyat döneminde yükselmiştir (Kavcar, 2015: 445). Tanzimat dönemindeki siyasal alandaki gelişmeler, dilde de değişikliklere yol açmıştır. Türkçeye verilen önem Tanzimat'tan önceye gitmekle birlikte, Tanzimat döneminde dilde sadelik isteği artık bilinçli bir düşünce şeklinde ortaya çıkmıştır. Yazı dilinin sadeleştirilmesi, bununla ilgili olarak bilim ve fen kitaplarının, devlet, okul ve gazeteci dilinin Türkçeleştirilmesi üzerinde önemle durulan konulardır. Bu dönemde Avrupa ile kurulan sıkı ilişkiler, toplumsal konuların gazete ve dergilerde yer alması, pek çok yeni kavramın dilimize girmesine yol açmış ve bu kavramlara Türkçe karşılık bulma gereksinimi doğmuştur. Fransızlarla gelişen siyasi ilişkiler sonucunda Türkçe yeni bir tehdidin altına girmiştir (Sağol, 1999). Türkçeye pek çok Fransızca söz girmiştir. Öyle ki Servet-i Fünun (1896-1901) ve Fecr-i Atı (1901-1908) yazarları, kendi sanat anlayışları dolayısıyla dili daha da ağırlaştırmışlardır. Böylece, dilimizin kendi kendini besleyip gürleştirme olanaklarını yok eden bir hastalık ortaya çıkmıştır. Bu hastalık, ancak 1911 yılında yeni bir akım olarak ortaya çıkan Yeni Lisancılar tarafından ortaya konulmuştur. Genç Kalemler dergisi etrafında toplanarak milli bir edebiyatın milli bir dille yaratılabileceği görüşünden hareket eden Yeni Lisancılar, dildeki Arapça ve Farsça kuralların atılarak Türkçe kurallara yer verilmesine ve dilimizin doğu ve batı taklitçiliğinden kurtaracak; İstanbul ağzına dayalı, canlı bir yazı dili oluşturulmasına çalışmışlardır (Korkmaz, 2005: 36).

1928'de kabul edilen Latin kökenli yeni Türk alfabesi, Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin Türkçeye yabancılığını büsbütün ortaya çıkarmıştır. Dilimize ve yazımıza uymayan yabancı sözcükleri atmak ve onların yerine Türkçe karşılıklarını bulma isteği yeniden belirmiş; dilde sadeleşme isteği bir akım halini almıştır. Atatürk'ün önderliğinde 1933'te başlayan yabancı sözcüklere karşılık bulma işi büyük bir hızla ilerlemiştir. 1932'de Birinci Türk Dil Kurultayı toplanmıştır. Kurultay çalışmalarının ağırlık noktası, Türk dilinin eskiliği, başka dillerle ilişkisi olmuştur. Bu tezleri Türk lehçeleri, halk ve divan edebiyatlarının dili, o dönemdeki dil hareketleri üzerindeki konuşmalar izlemiştir (Levent, 2010).

Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak % 45'e kadar çıkan Türkçe sözcüklerin oranı 1936 yılından sonra yine azalmıştır. 1941'den sonra oranlarda yine dikkat çeken bir değişme

görülür. Türkçe sözcüklerin sayısı artmaya, Arapçalarınki düşmeye başlar. 1950-1960 yılları arasında ilkokul öğrencilerine “*Genel Kurmay Başkanlığı*” demek yerine “*Erkânı Harbiyeyi Umumiye Riyaseti*” dedirtilmiştir. “*Sayıştay*” yerini “*Divanı Muhasebat*”a, “Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı” da yerini “*Sihhat ve İctimai Muavenet Vekâleti*”ne bırakmıştır. Daha bunlara benzer nice adlar, sözcükler kovulmuş, yerlerine yetişen kuşakların öğrenme güçlüklerine bakılmaksızın yabancı sözcükler konulmuştur (İmer, 1973: 179).

Günümüzde Türkçe sözcükler türetilmesinde, yabancı dillerden alınan sözcüklere Türkçe karşılıklar bulunmasında olumlu örnekler de tanık olunmaktadır. Örneğin bilişim alanında, *personal computer* yerine bilgisayar, *software* yerine yazılım, *hardware* yerine donanım, *printer* yerine yazıcı vb. sözcükler önerilmiş ve dilimize yerleşmiş durumdadır. Bununla birlikte hem günlük yaşamda hem de eğitim-öğretim alanında yabancı sözcükleri kullanma sorunu bütün ağırlığı ile kendini göstermektedir. Yalnız bir farkla, günümüzde Arapça, Farsça sözcüklerin yanında batı dillerinden girmiş sözcükler de giderek artan ölçüde Türkçeyi etkilemektedir. Birçok işyerinin adının bir kısmı ya da tamamının yabancı dillerden alınmış sözcüklerle oluşturulduğu görülmektedir. Gazete ve televizyon yayıncılığı alanlarında kullanılan sözcüklerde de benzer bir durum söz konusudur. Bunların en ilginç de Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki metinler ve etkinliklerde kullanılan çok sayıda yabancı sözcük olmasıdır.

Türkiye’de, Türkçe ders kitapları ve sözcük öğretimi hakkında çok sayıda araştırma ve yayına rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları: Göğüş, 1991; Aslan, 2006; Kaya, 2007; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Güneşli, 2011; Ülper ve Karagül, 2012; Özkan, 2013; Mert, 2013; Dilidüzgün, 2014 olarak belirtilebilir.

Öğrencilerin ders kitaplarındaki yabancı sözcükleri anlama ve kullanım düzeyleri ile ilgili bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında; öğrencilerin Türkçeyi kullanarak duygu düşünceleri ve hayallerini başkalarına anlatabilmelerinin; anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, analiz ve sentez yapabilme becerilerini geliştirmelerine; okudukları, dinledikleri ve izlediklerinden hareketle söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilinci kazanmalarına; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerine bağlı olduğu belirtilmektedir (Kavcar vd. 1995; MEB, 2006; Güneş, 2014).

Sözcük öğretiminde sözcüğün tanımından çok, öğrencilerin sözcüğün kullanıldığı bağlamdaki anlamını yapısal, konusal ve sesbilimsel olarak değerlendirmesini sağlayan bilişsel süreçler sonucu çıkarsamalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir (Dilidüzgün, 2014: 237). Başka dillerden alınmış sözcüklerle bunu sağlamanın olanağı yoktur. Yabancı sözcüklerin anlamları, biçimsel özellikleri, dilbilgisel ulamları Türkçeye uymadığı için sözcük öğretiminde başarılı olunamıyor. Oysa sözcük çalışmalarının öğrencilerin dildeki ses düzenini, sözcük türetme kurallarını fark edecekleri, böylece dili özenle ve güvenle kullanabilecekleri bir anlayışla yapılmalı. Bunu sağlamanın yolu ise öğretimde yabancı dillerden alınmış sözcüklerin yerine Türkçe karşılıklarını kullanmaktan ve kullandırmaktan geçmektedir.

Türkçe öğretiminin amaçlarının gerçekleşmesinde öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcıklarının zenginleşmesinin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinlerde Türkçe sözcüklerin kullanılması, Türkçe olmayanlara Türkçe karşılıkların bulunması ve bunların sözlü ve yazılı iletişimde kullanılması gerekmektedir.

## YÖNTEM

Öğrencilerin 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında geçen yabancı sözcükleri anlama ve kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada doküman

inceleme ve genel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri 2013-2014 öğretim yılı bahar yarıyılı sonunda Diyarbakır, Batman, Siirt ve Malatya illerindeki ortaokulların 8. sınıfında okuyan 620 öğrenciden elde edilmiştir. Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki yabancı sözcükleri belirlemeye yönelik doküman incelemesi 2018-2019 öğretim yılına kadar devam etmiştir. Nicel verileri toplamak amacıyla kullanılan anket, sözcüklerin yer aldığı metin ve temalar ile ilgili etkinlikler yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Öğrencilerden, Türkçe ders ve çalışma kitaplarında geçen sözcükler arasından seçilen 33 yabancı sözcüğün her biri için 3'er soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Bu sorular, öğrencilerin; verilen sözcüğü günlük yaşamlarında duyma sıklıkları; sözcüğün anlamını bilip-bilmedikleri; yanıt evet ise sözcüğün anlamını yazmaları ve sözcüğün anlamını biliyorlarsa bir tümce içinde kullanmalarından oluşmaktadır. Bu sözcükler: *İrade, telkin, mağrur, vasıf, tedris, beyan, müstevli, methal, meşkûk, meşbu, eşkâl, şemme, haileengiz, ulluvicenap, timsal, ehemmiyet, edip, mahrum, mensup, münci, vesile, tekâmül, faaliyet, safha, mağlup, ideal, ameliye, tenkit, tamah, hadise, aşina, ahbap, fert*'dir.

Araştırmada, öğrencilerin sözcükleri duyma sıklığı, anlamlarını bilme ve tümce içinde doğru anlama gelecek şekilde kullanma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Büyüköztürk'e göre (2008: 32), ilişki katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamaktadır. Bununla birlikte, ilişki katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arası olması, orta; 0.30-0.00 arasında olmasının ise, düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları, frekans ve yüzde şeklinde ifade edilerek yorumlanmış; ayrıca, öğrencilerin sözcükleri duyma sıklıkları ile anlamlarını bilme ve tümce içinde doğru kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson ilişki katsayısı (korelasyon) katsayısı sonuçlarına göre değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

Dilin iletişim işlevini yerine getirmesi için bu süreçte kullanılan sözcüklerin iletişimde bulunanlarca bilinir olması ve kavram (gösterilen) ile sözcüğün (gösterge) aynı ya da benzer biçimde tanımlanması gerekir. Kaynak ile alıcının sözcüğü, günlük yaşamda duyma ve kullanılma sıklıkları, sözcük ile kavram arasında bağ kurmayı kolaylaştırır. Bu nedenle öğrencilerin araştırmamıza konu olan yabancı sözcükleri günlük yaşamlarında duyma sıklıkları tablo-1'de incelenmiştir.

Tablo-1: Öğrencilerin yabancı sözcükleri günlük yaşamlarında duyma sıklıkları

Sözcükleri duyma sıklığı	f	%
Her zaman	122	19,67742
Ara sıra	152	24,51613
Hiç	346	55,80645
Toplam	620	100.00

Araştırmamıza katılan öğrencilerin, verilen yabancı sözcükleri duyma sıklığına ilişkin yanıtların ortalamasına göre sözcükleri, yaklaşık 1/5'inin her zaman, 1/4' ünün ara sıra duydukları; buna karşılık 1/2 'sinden daha fazlasının ise hiç duymadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre sözcüklerin büyük bir bölümünün, öğrencilerin



belleğinde kalmadığı, bu durumun kullanılabilirliklerini sınırlı hale getirdiği anlaşılmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında sözcüklerin Türkçe olmamasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin ankette sorulan yabancı sözcüklerin anlamını bilme düzeyleri de incelenmiştir. Çünkü sözcük ile kavram arasındaki ilişkide, sözcük kavramla ilgili bir etiket niteliği taşır. Nesne ile sözcük birbirine kavram aracılığı ile bağlanır ve buradaki ilişki “uzlaşımaldır” (Güneşli, 2011: 158). Sözcüğün belirttiği kavramla ilişkisini kurabilmede içerdiği anlam önemli bir yere sahiptir.

Öğrencilerin ders ve çalışma kitaplarından seçilmiş olan 33 yabancı sözcüğün anlamını bilip-bilmediklerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlara ilişkin sonuçların frekans ve yüzdeleri tablo-2’de yer almaktadır.

Tablo-2: Öğrencilerin yabancı sözcüklerin anlamını bilme düzeyleri

Sözcüklerin anlamını bilme durumu	f	%
Sözcüklerin anlamını bilenler	126	20,32258
Sözcüklerin anlamını bilmeyenler	494	79,67742
Toplam	620	100,00

Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğrencilerin yabancı sözcüklerin anlamını bilme düzeyleri oldukça düşüktür. Öğrencilerinin ancak 1/5’i sözcükleri bir tümce ile ya da sözcüklerin eş ya da yakın anlamlısı olan bir sözcükle tanımlayabilmiştir. Buna karşılık 4/5’i sözcüğün anlamını tanımlayamamıştır.

Türkçeye yabancı dillerden giren sözcüklerin anlamlarının bilinmemesi yazım yanlışlarına ve sözcüğün asıl anlamında çok farklı anlamlarda kullanılmasına; bu durum da anlama ve anlatmada sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır.

Sözcüğün, sözlükte tanımlanmış anlam ya da anlamları olmakla birlikte, tümce içinde diğer sözcüklerle girdiği ilişki sonucunda farklı anlamlar kazanması da söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki yabancı dillerden alınmış sözcükleri tümce içinde doğru kullanabilme düzeyleri de incelenmiştir.

Tablo-3: Öğrencilerin yabancı sözcükleri tümce içinde doğru kullanma düzeyleri

Sözcükleri doğru kullanma durumu	f	%
Doğru kullananlar	112	18,06452
Yanlış kullananlar	508	81,93548
Toplam	620	100,00

Tablo-3 incelendiğinde de görülebileceği gibi, öğrencilerin 1/5’inden daha azı yabancı dillerden alınmış sözcükleri tümce içinde doğru kullanabilmiştir. Buna karşılık 4/5’inden daha fazlası ise sözcüğün anlamını bilmediğini belirterek, sözcüğü hiç kullanmamış ya da yanlış anlamda kullanmıştır. Buna göre öğrencilerin, yabancı dillerden alınan sözcüklerle ortak anlam oluşturmalarının ve birbirlerini anlamaları zor olacağı söylenebilir.

Tablo-4: Öğrencilerin yabancı sözcükleri duyma sıklığı, anlamlarını bilme ve tümce içinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiye ait Pearson ilgileşim katsayıları sonuçları

	Duyuma Sıklığı	Anlamını bilme	Tümce içinde doğru kullanma
Sözcükleri duyma sıklıkları	1	.374*	.354*
Sözcüklerin anlamını bilme düzeyleri	.374*	1	.786*
Sözcükleri tümce içinde doğru kullanma düzeyleri	.354*	.786*	1

\*P<.05

Tablo incelendiğinde öğrencilerin yabancı dillerden alınmış sözcükleri duyma sıklığı ile anlamlarını bilmeleri ve tümce içinde doğru kullanabilmeleri arasında orta düzeyde; sözcüklerin anlamlarını bilme ile onları tümce içinde doğru kullanabilmeleri arasında ise yüksek düzeyde bir ilgileşim olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla araştırmamızda incelenen yabancı sözcüklerin tanınırlıkları ve anlamlarının bilinirlikleri düşük düzeyde olduğu için bu sözcükleri tümce içinde doğru kullanamadıkları görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin yaklaşık olarak % 56'sı Türkçeye yabancı dillerden girmiş olan ve Türkçe ders ve çalışma kitabında yer alan sözcükleri yaşamlarında hiç duymadıklarını belirtmişlerdir. Bu oran bazı sözcüklerde daha yüksek, bazılarında ise daha düşüktür. Öğrencilerin nerdeyse tamamına yakınının hiç duymadıklarını belirttikleri ilk beş sözcük ve bunların duyulmama oranı şöyledir: *Haileengiz* (%92.6); *uluvvücenap* (%91); *meşbu* (%.87.9); *şemme* (%87.9); *meşkuk* (86.9). Araştırmamız kapsamındaki diğer sözcüklerin duyulma oranları biraz daha yüksek olsa da öğrencilerin bu sözcüklerle iletişim kurabilecek düzeyde olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin iletişimsel ortamlarda çeşitli biçimlerde karşılaştıkları sözcükleri öğrenmeleri daha kolay olmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin anlamını bildiklerini belirttikleri yabancı dillerden Türkçeye geçmiş bazı sözcükleri anlamlandırmada da hatalar yaptıkları görülmüştür. Örneğin, araştırmamızda öğrencilere sorulan sözcüklerden biri olan “*eşkal*” sözcüğünün anlamını öğrencilerin önemli bir kısmı “*olay yeri*” şeklinde tanımlamıştır. Söz konusu sözcükle ilgili olarak verilen bu yanıt, öğrencilerin aslında sözcüğün anlamını bilmediklerini göstermektedir. Haberler, film ve televizyon dizilerinde sıklıkla, sözcüğün, polisiye bir olayla ilişkilendirilerek, örneğin, “*şahsın eşkâli belirlendi*” biçiminde kullanılmasından dolayı, sözcüğü, tümcenin bağlamından yanlış bir çıkarımda bulunarak “*olay yeri*” olarak tanımladıkları söylenebilir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programı'nda; öğrencilere kazandırılacak kelimelerin, kelime gruplarının deyimler, terimler vb. onların günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri ve kendi düşüncelerini, duygularını, dileklerini yaş ve düzeylerine göre ayrıntıları, incelikleri ile anlatabilmeye işlerine yarayacak kelimelerden seçilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2000). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) da; öğrencilerin konuşma ve yazmada; yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanılmaları ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Yabancı sözcüklerin ağırlıkta olduğu metin ve etkinliklerin bulunduğu kitaplarla söz konusu ilkeleri uygulamanın ve kazanımlara ulaşmanın olanağı yoktur.

Araştırmaya konu olan yabancı sözcüklerin Türkçe 8. sınıf ders ya da çalışma kitaplarında yer almalarına ve öğrencilerin bu sözcüklerin bulunduğu temalar ile ilgili yaşantılar geçirmiş olmalarına karşın yaklaşık % 80'inin bu sözcüklerin anlamlarını bilmediklerini belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin yaklaşık olarak % 82'si de sözcükleri tümce içinde doğru kullanamadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilere yabancı dillerden alınmış sözcükleri kazandırmaya yönelik eğitsel çabanın sözcük dağarcıklarını zenginleştirme amacına hizmet etmediği anlaşılmaktadır. Bu sözcüklerden bazıları öğrencilerin bir kısmı tarafından öğrenilmiş ve kullanılıyor olsa bile toplumun büyük bir kısmının anlam evreninde yer almaması nedeniyle iletişim sürecinde ortak anlam oluşturacak şekilde kullanılabilmesine olanak bulunmamaktadır.

Biemiller (2011) de, sözcük öğretiminde tanınırlığa dikkat çekmektedir: Ona göre, öğrencilere kazandırılacak sözcükler belirlenirken sözcüğün öğrenci tarafından tanınması dikkat edilmesi gerekmektedir. Sözcük testinden elde edilen sonuçlara göre; bilinirliği % 40'ın altında olan sözcükler o sınıf öğrencisinin düzeyine uygun değildir. Bu nedenle bilinirliği % 40-80 aralığında olan sözcükler öğretilmelidir. Bilinirliği % 80'in üzerinde olan sözcükler, büyük oranda bilindiği için, bunları öğretmeye zaman ayırmaya gerek yoktur (Biemiller, 2011 akt. Tağa, 2016: 169). Biemiller'in de belirttiği gibi, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmeye çalışırken, onların günlük yaşamlarında karşılaştıkları sözcüklere ağırlık verilmesi gerekir. Ayrıca yabancı dillerden alınmış sözcükler yerine varsa Türkçelerini öğretmeye çalışılmalıdır.

Türkçe sözcüklerin tümceden bağımsız ya da bağlam içinde doğru kullanılması seçilen sözcüklerin duyulma sıklıklarının yüksek olmasını gerektirir. Türkçe derslerinde öğrencilere duyulma sıklıkları fazla olan bu sözcükleri kullanarak etkinlikler yaptırmak kavram ile anlam ilişkisi kurmalarını kolaylaştırır. Böylece biçim ve anlam özellikleri bakımından sözcüklere egemen olmaları ve farklı bağlamlarda kullanabilmeleri sağlanmış olur. Aksan da (2015:17); temel söz varlığı olarak adlandırdığı bu sözlerin en az değişen ögeler olduğunu ve bu nedenle sözcük öğretiminde öncelikle sıklık sayımlarına dayanan çalışmalar yapılmasını önermektedir. Bu düşüncesinin öğretim sürecine uygulama olanağı bulabilmesi için yapılması gerekenleri Aksan (2015: 20); Oehler, Lewandowsky (1973-1976), ve Kühn'e (1979) göndermede bulunarak, *"Anadili ve yabancı dil öğretiminde, öğretilecek dilin en sık geçen, en gerekli sözcüklerin saptanması, bu öğretimden alınacak sonucun başarılı olup olmamasında rol oynamaktadır, öğrenen kişiye en gerekli sözcüklerin belirlenmesi konusunda, özellikle sıklık sayımlarına dayanan çalışmalar yapılmaktadır."* şeklinde ifade ederek; sözcük öğretiminde günlük yaşamda kullanılan sözcüklere ağırlık verilmesinin önemini vurgulamaktadır. Keller (1991) de, dil öğretimi konusunda kitap tasarlayanların dilbilimsel ve kültürel içeriğin önemi konusunda duyarlı davranmalarını gerekli görmektedir. Kitaplarda kültürel önyargılara neden olacak veya çok eski, artık güncelliğini yitirmiş sözcüklerin kullanılmasından kaçınılmasını salık vermektedir.

Araştırmamızın, eskiden sınırlı olarak kullanılmış olsa bile artık Türkçenin çevrim alanından çıkmış olması nedeniyle duyulma sıklığı az olan ya da hiç olmayan sözcüklerin öğrenilmesi ve kullanılması da mümkün olmadığı yönündeki bulgusu ile yukarıdaki görüşler benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, inceleme konusu olan ortaokul 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarının bir kısmında Türkçe sözcüklerin yerine yabancı dillerden alınmış sözcüklere yer verilmesinin Türkçe öğretimine hizmet etmediği gibi, öğrencilere öğretilmeye çalışılan yabancı sözcüklerin anlamlarının hatırlanmadığı; dolayısıyla iletişim kurmada da kullanılamayacağı anlaşılmıştır.

Bu sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Türkçe eğitiminin niteliğini artırmak için diğer öğrenme alanlarıyla birlikte sözcük öğretimine de dikkat ve özen göstermek gerekmektedir. Bunların başında da öğrencilere eğitimin her kademesinde yabancı dillerden alınmış sözcükler yerine Türkçenin zengin söz varlığını kazandırmak gelir.

Öğrencilerin Türkçe söz varlığını içselleştirebilmeleri için öncelikle Türkçe ders ve çalışma (etkinlik) kitaplarının seçilmesinde metinlerin, metinlerde kullanılan sözcüklerin ve etkinliklerin Türkçe duyarlılığıyla hazırlanmasına dikkat edilmelidir.

Sözcük öğretimine öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanılma sıklığı çok olan sözcüklerle başlanmalıdır. Ders ve etkinlik kitaplarının da bu anlayışla hazırlanmasına özen gösterilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2009). *Türkçenin Gücü*, 12. Basım. Ankara: Bilgi Yayınevi
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*, 3.Cilt, 6. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aslan, C. (2006). Türkçe ders kitaplarında “Türkçe olmayan sözcüklerin” kullanımı üzerine bir inceleme, *Tömer Dil Dergisi*, 133, 7-19.
- Bayar, N. (2016). Dil ve toplum, *Bartın Üniversitesi Uluslararası Edebiyat ve Toplum Sempozyumu, bildiriler kitabı 2. Cilt*, 427-435
- Bozkurt, F. (2002). *Türklerin Dili*, (İkinci Baskı), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları/2335
- Börekçi, M. (2009) *Yapı ve İşlev Bakımından Türkiye Türkçesinde Sözcükler*, Eser Ofset Matbaacılık, Erzurum.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi yöntemlerinin yeterliliği, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 233-258.
- Erdal, N. (2017) *İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı*, Ankara: Dörtel Yayıncılık.
- Ergin, M. (1989) *Orhun Abideleri*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatları Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım, Yayım, Dağıtım.
- Göğüş, B. (1991). Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe ders kitapları, *Çağdaş Türk Dili*, 93, 45-46, 453-459.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*, (3. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınevi
- Güneyli, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sözcüksel görünümü, *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*, Edit: Hakan Ülper, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi, 158-188.
- İmer. K. (1973). Türk yazı dilinde dil devriminin başlangıcından 1965 yılı sonuna kadar özleşme üzerine sayıma dayanan bir araştırma, *Türkoloji Dergisi*, sayı:1, Cilt V, 175-190.
- Kaplan, Ş. ve Şen. G.Y. (2014) *İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı*, Ankara: Yıldırım Yayınları
- Kavcar, C; Sever, S; Oğuzkan, F. (1995). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. (2002). Türkçenin Güncel Sorunları, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 3, 13-17.

- Kavcar, C. (2015). Osmanlıca Sevdası, *Öğretmenlikte “50 Yıl (1965-2015)” Prof. Dr Cahit Kavcar’a Armağan*, Anı Yayıncılık, Ankara: 445-446.
- Kaya, Z. (2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türsel/Yazınsal Niteliği, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara, 83-90.
- Keller, H. H. (1991). Word frequency and pedagogical value: contrasting textbook vocabulary lists with word frequency counts. *Slavic and East European Journal*, 35, 228–244
- Korkmaz, Z. (1972), Yunus Emre’nin Anadolu Türkçesinin kuruluşundaki yeri. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/12/846/10713.pdf>, Erişim: 20 Haziran 2015.
- Korkmaz, Z. (2005). Cumhuriyet döneminde dil anlayışı, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 37, 34-41
- Levent, A. S. (2010). *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*, (Dördüncü Baskı), Ankara: Dil Derneği Yayınları
- MEB (2000). *İlköğretim okulu ders programları: 6-7-8*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332>, Erişim tarihi: 12 Aralık 2018.
- Mert, E. L. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 5, s: 13-31
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: V, Sayı:1, 30-45
- Özdemir, E. (2002). Türkçenin en önemli sorunlarından biri dil kirlenmesidir, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. s. 3, 8-12.
- Özkan, M. (2003). Yenileşme sürecinde Türk dili, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, c. XXX, 359-385.
- Özkan, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretimi ve iç sözlük ilişkisi (Mersin ili örneği), *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/1, 2095-2114.
- Sağol, G. (1999) Osmanlı döneminde dilde sadeleşme. *Osmanlı*. Sayı -. Cilt 9, 504-517, [http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/gulden\\_sagol\\_yuksekkaya\\_osmanli\\_donemi\\_dilde\\_sadelesme.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/gulden_sagol_yuksekkaya_osmanli_donemi_dilde_sadelesme.pdf)
- Sander, S. (2017). Ulusal çocuk cerrahisi kongrelerindeki Türkçe özetler: Sorun yalnız yabancı sözcükler mi? *Çocuk Cerrahisi Dergisi*, 31(2):35-42,
- Sever, S; Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006) *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları LTD, Ş.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 75-78.
- Şahin, E. T. (2009) Türk dilindeki İngilizce kelimeler, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim dalı, Türk Dili Bilim Dalı, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,

- Şahin, D. (2011a). *İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 8*, İstanbul: Tav Dağıtım Pazarlama Matbaacılık Basın Yayın Limited Şirketi.
- Şahin, D. (2011b). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8*, İstanbul: Tav Dağıtım Pazarlama Matbaacılık Basın Yayın Limited Şirketi.
- Taga, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi, *Milli Eğitim*, Sayı: 210, 163-177.
- Tuna, O. N. (2011). *Sümer ve Türk Dillerinin tarihi ilgisi ile Türk Dili'nin yaşı meselesi*, (2. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ülper, H. ve Karagül, S. (2012) Sözcük öğretimi yaklaşımları açısından Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi, Yayına Hazırlayanlar: Engin Yılmaz vd. *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 262-272.
- Üşenmez, E. (2013). Yunus Emre Divanında Türkçe İslami terimler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/3, 625-644.
- Vardar, B. (1988). Dil-Düşünce İlişkilerine Bir Bakış, *Dil Yazıları II*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 395. 48-52.
- Yavuz, K. (2000). Âşık Paşa Garib-Nâme.  
<http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/10669,garib-namepdf.pdf>. Erişim: 20 Haziran 2015.

EK-1

Öğrencilerin Ders ve Çalışma Kitaplarında Geçen Yabancı Sözcükleri Günlük Konuşmalarda Duyma, Anlamlarını Bilme ve Sözcükleri Cümle içinde Doğru Kullanma Durumları

Sözcük	Sözcüğü Günlük konuşmalarda duyma sıklığı						Sözcüğün anlamını bilme durumu				Sözcüğü cümle içinde doğru kullanma durumu			
	Her zaman f	%	Ara sıra f	%	Hiç f	%	Biliyor f	%	Bilmiyor f	%	Doğru f	%	Yanlış/Boş f	%
İrade	262	42,3	266	43,0	91	14,7	225	36,3	395	63,7	246	39,7	374	60,3
Telkin etmek	32	5,2	161	26,0	427	68,9	31	5,0	589	95,0	21	3,4	599	96,6
Mağrur	57	9,2	149	24,0	410	66,8	76	12,3	544	87,7	61	9,8	559	90,2
Vasıf	104	16,8	255	41,1	261	42,1	140	22,6	480	77,4	95	15,3	525	84,7
Tedris	26	4,2	98	15,8	496	80,0	34	5,5	586	94,5	18	2,9	602	97,1
Beyan	137	22,1	291	47,0	191	30,9	219	35,3	401	64,7	199	32,1	421	67,9
Müstevli	27	4,4	69	11,1	524	84,5	27	4,4	593	95,6	15	2,4	605	97,6
Methal	40	6,5	80	12,9	500	80,6	24	3,9	596	90,1	16	2,6	604	97,4
Meşkük	23	3,2	61	9,8	539	86,9	4	0,6	616	99,4	2	0,3	618	99,7
Meşbu	15	2,4	60	9,7	545	87,9	6	1,0	614	99,0	5	0,8	615	99,2
Eşkâl	154	24,8	239	38,5	227	36,8	192	31,0	428	69,0	198	31,9	422	68,1
Şemme	21	3,4	54	8,7	545	87,9	7	1,1	613	98,9	5	0,8	615	99,2
Hailengiz	11	1,8	35	5,6	574	92,6	1	0,2	619	99,8	1	0,2	619	99,8
Uluvvücenap	16	2,6	40	6,5	564	91,0	8	1,3	612	98,7	8	1,3	612	98,7
Timsal	48	7,7	150	24,2	422	68,1	32	5,2	588	94,8	24	3,9	596	96,1
Ehemmiyet	169	27,3	209	33,7	242	39,0	164	26,5	456	73,5	131	21,1	489	78,9
Edip	79	12,7	140	22,6	401	64,7	37	6,0	583	94,0	28	4,5	592	95,5
Mahrum	186	30,0	220	35,5	214	34,5	179	28,9	441	71,1	181	29,8	439	70,8

Sözcük	Sözcüğü Günlük konuşmalarda duyma sıklığı						Sözcüğün anlamını bilme durumu				Sözcüğü cümle içinde doğru kullanma durumu			
	Her zaman f	%	Ara sıra f	%	Hiç f	%	Biliy or f	%	Bilmiy or f	%	Doğru f	%	Yanlış/Boş f	%
Mensup	128	20,6	231	37,3	261	42,1	142	22,9	478	77,1	116	18,7	503	81,3
Münci	13	2,1	59	9,5	548	84,4	7	1,1	613	98,9	9	1,5	611	98,5
Vesile	196	31,6	247	39,8	177	28,5	213	34,4	407	65,6	204	32,9	416	67,1
Tekâmül	38	6,1	96	15,5	486	78,4	7	1,1	613	98,9	10	1,6	610	98,4
Faaliyet	319	51,5	187	30,2	114	18,4	262	42,3	358	57,7	253	40,8	367	59,2
Safha	70	11,3	174	28,1	376	60,6	101	16,3	519	83,7	88	14,2	532	85,8
Mağlup	296	47,7	144	23,2	180	29,0	355	57,3	265	47,7	315	50,8	305	49,2
İdeal	326	52,6	180	29,0	114	18,4	194	31,3	426	68,7	204	32,9	416	67,1
Ameliye	100	16,1	127	20,5	393	63,4	76	12,3	544	87,7	62	10,0	558	90,0
Tenkit	50	8,1	125	20,2	444	71,7	82	13,2	538	86,8	72	11,6	548	88,4
Tamah	38	6,1	113	18,2	469	75,6	25	4,0	595	96,0	24	3,9	596	96,1
Hadise	319	51,5	210	33,9	91	14,7	451	72,7	169	27,3	373	60,2	247	39,8
Aşına	108	17,4	178	28,7	334	53,9	119	19,2	501	80,8	93	15,0	527	85,0
Ahbap	294	47,4	211	34,0	115	18,5	342	55,2	278	44,8	296	47,7	324	52,3
Fert	332	53,5	161	26,0	127	20,5	380	61,3	240	38,7	336	54,2	284	45,8